

Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)

Compiladora
Carmen Cecilia Suárez Mantilla



Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)

Univesidad Sergio Arboleda

Grupo de Investigación INVEDUSA

Maestría en Docencia e

Investigación Universitaria

Escuela de Filosofía y Humanidades

Universidad de Antioquia

Grupo de Investigación, Educación,

Lenguaje y Cognición

Facultad de Educación

Universidad Nacional Autónoma

de México-FES Aragón

División de Humanidades y Artes

Bogotá. D.C., diciembre de 2010

Universidad Sergio Arboleda

LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE
DE LOS ALUMNOS (2001-2008)

© Grupo de investigación INVEDUSA

Codirectores:

Carmen Cecilia Suárez Mantilla, Ph.D.;

Campo Elías Burgos, Ph.D.;

Investigadoras:

Miryam Constanza Corredor Real, Especialista;

Irma Amalia Molina Bernal, Mg.;

Ana María Rueda García, Especialista;

Asesor Estadístico:

Carlos Fernando Duitama Ochoa, Mg.;

Semillero:

Andrea del Pilar Casallas Moya;

Diana Marcela Díaz Devia;

Andrea Carolina Martínez Díaz

Universidad de Antioquia**Grupo Educación, Lenguaje y Cognición****Directora:**

María Alexandra Rendón Uribe, Ph.D.;

Investigadoras:

Amparo Holguín Higueta, Mg.

Omaira Aristizábal Zuluaga, Especialista

Ligia Carvaja, Mg.

Universidad Nacional Autónoma de México -Unam- Fes Aragón**Director:**

Jesús Escamilla Salazar, Ph.D.

Investigadora:

Leticia Sánchez Vargas, Mg.

Primera edición: octubre de 2008

Segunda edición: diciembre de 2010

Queda prohibida toda reproducción por cualquier medio sin previa
autorización escrita del editor.

Edición realizada por el Fondo de Publicaciones

Universidad Sergio Arboleda

Carrera 15 No. 74-40

Teléfonos: 3257500. Ext. 2131

3220538-3217240

www.usergioarboleda.edu.co

Fax: 3177529

Bogotá D.C.

Director editorial: Jaime Barahona Caicedo

Corrección de estilo: Carmen Cecilia Suárez Mantilla,

Ana María Rueda García y Leonor Bonilla Mesa

Coordinación diseño y diagramación: Maruja Esther Flórez Jiménez

marujita.florez@usa.edu.co

Diseño carátula: Jimmy Salcedo Sánchez

jimmy.salcedo@usa.edu.co

Impresión: Digiprint

Bogotá, D.C.

ISBN: 978-958-8350-85-1

ÍNDICE

Introducción.....	11
 CAPÍTULO I	
ESTILOS PEDAGÓGICOS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE	
DE LOS ALUMNOS.....	13
ANTECEDENTES.....	15
RESUMEN DEL PROYECTO.....	16
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	16
Problemas a los que responde e hipótesis formuladas.....	16
Variables.....	19
<i>Independientes.....</i>	<i>19</i>
<i>Dependientes.....</i>	<i>19</i>
MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
Antecedentes conceptuales.....	19
OBJETIVOS.....	25
General.....	25
Específicos.....	25
METODOLOGÍA.....	25
Primera fase.....	27
<i>Propuesta para categorizar los estilos.....</i>	<i>28</i>
Segunda fase.....	29
Indicadores.....	30
<i>Estilo directivo.....</i>	<i>30</i>
<i>Estilo participativo tutorial.....</i>	<i>30</i>
<i>Estilo participativo planificador.....</i>	<i>30</i>
<i>Estilo participativo investigativo.....</i>	<i>31</i>
Estructura de las encuestas.....	31
Estructura de las entrevistas.....	32
<i>Guía de la entrevista realizada a los alumnos.....</i>	<i>32</i>
<i>Guía de la entrevista realizada a profesores.....</i>	<i>32</i>

Tercera fase.....	33
Aplicación de las encuestas.....	33
Encuestas a alumnos.....	34
Tabulación de encuestas.....	34
Aplicación de entrevistas.....	35
Evaluación del aprendizaje.....	36
Cuarta fase.....	36
Quinta fase.....	37
Análisis de resultados.....	37
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	39
Encuestas en la Sergio Arboleda.....	39
Resultados generales.....	39
Resultados por áreas del conocimiento.....	40
Área de matemáticas.....	40
Área de humanidades.....	42
Área de ciencias económicas y administrativas.....	43
Resultados por programas.....	44
Programa de matemáticas.....	44
Programa de derecho.....	44
Programa de filosofía y humanidades.....	45
Programa de comunicación social y periodismo.....	47
Programa de finanzas y comercio exterior.....	48
Programa de economía y banca internacional.....	49
Programa de administración empresarial.....	50
Resumen de diferencias por áreas.....	51
Correlación del estilo en los resultados obtenidos en las encuestas con otras variables.....	52
Género.....	52
Experiencia.....	52
Edad.....	53
Tipo de vinculación.....	54
Correlación de los estilos pedagógicos con el aprendizaje medido por las calificaciones.....	54
Resultados obtenidos en las encuestas aplicadas en España.....	54
Diferencia en estilo por áreas y programas en las universidades españolas encuestadas.....	56
Diferencia en estilo por género.....	56
Entrevistas en la Universidad Sergio Arboleda.....	57
Relación entre la encuesta y la entrevista, resultados estudiantes de alta y baja calificación.....	60
Relación entre la encuesta y la entrevista, resultados profesor.....	61
Resultado de las entrevistas a los docentes en cuanto a actitudes.....	61
Resultados de las entrevistas a los alumnos en cuanto a actitudes.....	63
Resultados de las entrevistas a los alumnos de baja calificación en cuanto actitudes.....	65

Análisis cualitativo de las entrevistas	68
<i>Introducción</i>	68
<i>Modelos de los docentes</i>	68
Características diferenciantes de estilos	69
<i>Estilo directivo</i>	70
<i>Docentes</i>	70
<i>Estudiantes</i>	70
Participativo tutorial	71
<i>Docentes</i>	71
<i>Estudiantes</i>	72
Participativo planificador	72
<i>Docentes</i>	72
<i>Estudiantes</i>	73
Participativo investigativo	74
<i>Docentes</i>	74
<i>Estudiantes</i>	77
Compromiso con la docencia	77
A manera de conclusiones sobre las entrevistas	78
CONCLUSIONES	79
RECOMENDACIONES	84
BIBLIOGRAFÍA	85

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación de las preguntas de investigación e hipótesis	17
Tabla 2. Distribución de los profesores encuestados por escuelas	34
Tabla 3. Distribución de los estudiantes encuestados por escuelas	34
Tabla 4. Resultados de estilo en las entrevistas	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estilos pedagógicos de los profesores según encuesta a estudiantes	39
Figura 2. Resultados generales según profesores	40
Figura 3. Resultados área de matemáticas, según estudiantes	41
Figura 4. Resultados área de matemáticas, según profesores	41
Figura 5. Resultados área de humanidades, según estudiantes	42
Figura 6. Resultados área de humanidades, según profesores	43
Figura 7. Resultados área de ciencias económicas y administrativas, según estudiantes	43
Figura 8. Resultados área de ciencias económicas y administrativas, según profesores	44
Figura 9. Resultados programa de derecho, según estudiantes	45
Figura 10. Resultados programa de derecho, según profesores	45
Figura 11. Resultados programa de filosofía y humanidades, según estudiantes	46
Figura 12. Resultados programa de filosofía y humanidades, según profesores	46
Figura 13. Resultados programa de comunicación social y periodismo, según estudiantes	47

Figura 14. Resultados programa de comunicación social y periodismo, según profesores.....	47
Figura 15. Resultados programa de finanzas y comercio exterior, según profesores.....	48
Figura 16. Resultados programa de finanzas y comercio exterior, según profesores.....	48
Figura 17. Resultados programa de economía y banca internacional, según estudiantes.....	49
Figura 18. Resultados programa de economía y banca internacional, según profesores.....	49
Figura 19. Resultados programa de administración empresarial, según estudiantes.....	50
Figura 20. Resultados programa de administración empresarial, según profesores.....	50
Figura 21. Relación entre el estilo del profesor según alumnos y la experiencia laboral.....	53
Figura 22. Relación entre edad y estilo según alumnos.....	53
Figura 23. Estilo pedagógico según profesores en la encuesta.....	55
Figura 24. Estilo pedagógico según estudiantes en la encuesta.....	55
Figura 25. Resultados de estilo pedagógico de los docentes en entrevistas de profesores.....	58
Figura 26. Resultados de estilo pedagógico en entrevistas, de estudiantes con alta calificación.....	59
Figura 27. Resultados de estilo pedagógico en entrevistas, de estudiantes con baja calificación.....	59
Figura 28. Coincidencia entre el estilo del profesor en la encuesta y la entrevista según estudiantes.....	60
Figura 29. Coincidencia estadística resultados estilo pedagógico en encuesta y entrevista.....	61
Figura 30. Actitud de los profesores hacia su papel como docentes observada en la entrevista.....	62
Figura 31. Actitud de los profesores hacia los alumnos observada en la entrevista.....	62
Figura 32. Actitud de los profesores hacia la institución observada en la entrevista.....	62
Figura 33. Actitud de los profesores hacia la evaluación observada en la entrevista.....	63
Figura 34. Actitud de los estudiantes de alta calificación hacia el profesor observada en la entrevista.....	63
Figura 35. Actitud de los estudiantes de alta calificación hacia el aprendizaje observada en la entrevista.....	64
Figura 36. Actitud de los estudiantes de alta calificación hacia la asignatura.....	64
Figura 37. Actitud de los estudiantes de baja calificación hacia el profesor.....	65
Figura 38. Actitud de los estudiantes de baja calificación hacia el aprendizaje, observada en la entrevista.....	65
Figura 39. Actitud de los estudiantes de baja calificación hacia la asignatura, observada en la entrevista.....	66
Figura 40. Comparación de actitud entre estudiantes de baja y alta calificación.....	66
Figura 41. Estilo del profesor según estudiantes en entrevista con relación a la actitud del estudiante.....	67

CAPÍTULO II.

LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.....	89
RESUMEN.....	91
INTRODUCCIÓN.....	91
MARCO TEÓRICO.....	93
Antecedentes e investigaciones previas.....	93
Fases de la investigación.....	105
Aproximación teórica y conceptual.....	106
<i>El método expositivo o magistral</i>	112
<i>El método tutorial</i>	113
<i>Métodos de enseñanza a pequeños grupos en educación superior</i>	116
<i>El método del seminario</i>	117
<i>El método o modelo mediacional</i>	118
OBJETIVOS.....	127
METODOLOGÍA PROPUESTA.....	127
Muestras.....	127
CONCLUSIONES PRELIMINARES.....	154
BIBLIOGRAFÍA.....	155

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estilos de enseñanza según Max Weber.....	122
Tabla 2. Estilos de enseñanza e indicadores que sustentan la encuesta.....	125
Tabla 3. Profesores encuestados por género y edad.....	128
Tabla 4. Profesores encuestados por tipo de vinculación.....	129
Tabla 5. Profesores experiencia docente.....	129
Tabla 6. Relación de encuestas por programas y semestres.....	130
Tabla 7. Relación de programas y metodologías.....	130
Tabla 8. Indicadores de la encuesta.....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación de profesores por edad y género.....	128
Figura 2. Tipo de vinculación de los profesores.....	128
Figura 3. Población estudiantil por programas y semestres.....	129
Figura 4. Relación de estudiantes por edad y género.....	131
Figura 5. Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en matemática y física.....	133
Figura 6. Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en educación especial.....	134
Figura 7. Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en pedagogía infantil.....	135
Figura 8. Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en lengua castellana.....	135
Figura 9. Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en básica matemáticas.....	136
Figura 10. Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en ciencias naturales.....	137
Figura 11. Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en ciencias sociales.....	137

Figura 12. <i>Relación entre profesores y estudiantes de todas las licenciaturas.....</i>	138
Figura 13. <i>Relación entre profesores y estudiantes nivel 1.....</i>	139
Figura 14. <i>Relación entre profesores y estudiantes nivel 2.....</i>	139
Figura 15. <i>Relación entre profesores y estudiantes nivel 3.....</i>	140
Figura 16. <i>Relación entre profesores y estudiantes nivel 4.....</i>	140
Figura 17. <i>Relación entre profesores y estudiantes nivel 5.....</i>	141
Figura 18. <i>Relación entre profesores y estudiantes nivel 6.....</i>	141
Figura 19. <i>Relación entre profesores y estudiantes nivel 9.....</i>	142
Figura 20. <i>Relación entre todos los niveles profesores.....</i>	142
Figura 21. <i>Relación entre todos los niveles estudiantes.....</i>	143
Figura 22. <i>Relación entre profesores y estudiantes curso teórico.....</i>	143
Figura 23. <i>Relación entre profesores y estudiantes curso teórico-práctico.....</i>	144
Figura 24. <i>Relación entre profesores sexo femenino y estudiantes.....</i>	144
Figura 25. <i>Relación entre profesores sexo masculino y estudiantes.....</i>	145
Figura 26. <i>Relación entre profesores rango de edad 26-30 años y estudiantes.....</i>	145
Figura 27. <i>Relación entre profesores rango de edad 31-35 años y estudiantes.....</i>	146
Figura 28. <i>Relación entre profesores rango de edad 36-40 años y estudiantes.....</i>	146
Figura 29. <i>Relación entre profesores rango de edad 41-45 años y estudiantes.....</i>	147
Figura 30. <i>Relación entre profesores rango de edad 46-50 años y estudiantes.....</i>	147
Figura 31. <i>Relación entre profesores rango de edad 51-55 años y estudiantes.....</i>	148
Figura 32. <i>Relación entre profesores vinculación cátedra y estudiantes.....</i>	148
Figura 33. <i>Relación entre profesores vinculación ocasional y estudiantes.....</i>	149
Figura 34. <i>Relación entre profesores años de experiencia 1-5 y estudiantes.....</i>	149
Figura 35. <i>Relación entre profesores años de experiencia 6-10 y estudiantes.....</i>	150
Figura 36. <i>Relación entre profesores años de experiencia 11-15 y estudiantes.....</i>	150
Figura 37. <i>Relación entre profesores años de experiencia 16-20 y estudiantes.....</i>	151
Figura 38. <i>Relación entre profesores años de experiencia 21-25 y estudiantes.....</i>	151
Figura 39. <i>Relación entre profesores años de experiencia 31-35 y estudiantes.....</i>	152
Figura 40. <i>Relación entre profesores formación pregrado y estudiantes.....</i>	152
Figura 41. <i>Relación entre profesores formación postgrado y estudiantes.....</i>	153
Figura 42. <i>Relación entre profesores pregrado educación y estudiantes.....</i>	153
Figura 43. <i>Relación entre profesores pregrado otras áreas y estudiantes.....</i>	154

CAPÍTULO III

LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA

DE PEDAGOGÍA. UNA INTERPRETACIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA.....	159
PRESENTACIÓN.....	160
OBJETO DE ESTUDIO PEDAGÓGICO.....	162
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	163
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL.....	163
<i>La formación: conceptualización.....</i>	163
<i>Pedagogía y Formación.....</i>	166
<i>La pedagogía y su objeto de estudio en el marco de la tradición latinoamericana.....</i>	168
<i>La educación.....</i>	168
<i>Escuela y formación.....</i>	169
<i>La didáctica como dimensión articuladora de la formación y la educación.....</i>	170
<i>La estética y la didáctica.....</i>	173

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	175
Perspectiva interperativa-comprensiva.....	180
El papel de los investigadores en la interpretación de los estilos pedagógicos.....	180
El aula Universitaria como lugar de concreción de los estilos pedagógicos.....	182
<i>Aula como lugar de apropiación de saberes curriculares.....</i>	<i>183</i>
¿Cuáles fueron los hallazgos?.....	183
<i>Los estilos pedagógicos se construyen en tiempos diferenciados.....</i>	<i>183</i>
<i>Los tiempos de formación profesional de los alumnos.....</i>	<i>183</i>
<i>Los tiempos- lugares de los docentes.....</i>	<i>184</i>
<i>Ser docente universitario: estilos pedagógicos.....</i>	<i>184</i>
<i>Seriedad educativa versus divertimento en el espacio áulico.....</i>	<i>185</i>
Ejemplo de estilos pedagógicos.....	188
<i>Hacia una re-construcción estética experiencial en la carrera de</i>	
<i>Pedagogía de la FES Aragón.....</i>	<i>188</i>
<i>Poesía didáctica.....</i>	<i>189</i>
<i>Música didáctica y Canciones educativas.....</i>	<i>191</i>
INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	193
BIBLIOGRAFÍA.....	197

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Planta docente de la Carrera de Filosofía.....	184
Tabla 2. Cuestionarios aplicados y estilo predominante.....	193

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados.....	194
Figura 2. Resultados profesor No. 2.....	195
Figura 3. Resultados profesor No. 8.....	195
Figura 4. Resultados profesor No. 26.....	196
Figura 5. Resultados profesores No. 27.....	196

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1. Encuesta.....	199
Apéndice 2. Tabla de control de indicadores.....	201
Apéndice 3. Fichas de observación de las entrevistas.....	203
Apéndice 4. Profesores directivos, según estudiantes.....	205
Apéndice 5. Estilos mixtos.....	207
Apéndice 6. Correlación encuestas profesores y estudiantes.....	208
Apéndice 7. Correlación encuestas profesores y estudiantes, área de matemáticas.....	209
Apéndice 8. Coincidencia estadística encuestas profesores y estudiantes,	
área de matemáticas.....	209
Apéndice 9. Correlación y coincidencia estadística encuestas profesores	
y estudiantes, área de humanidades.....	210
Apéndice 10. Correlación encuestas profesores y estudiantes, área de	
ciencias económicas y administrativas.....	211
Apéndice 11. Correlación encuestas profesores y estudiantes, programa	
de derecho.....	212

Apéndice 12. <i>Correlación encuestas profesores y estudiantes, programa de filosofía y humanidades.....</i>	213
Apéndice 13. <i>Correlación encuestas profesores y estudiantes, programa de comunicación social y periodismo.....</i>	214
Apéndice 14. <i>Correlación encuestas profesores y estudiantes, programa de finanzas y comercio exterior.....</i>	215
Apéndice 15. <i>Correlación encuestas profesores y estudiantes, programa de economía y banca internacional.....</i>	216
Apéndice 16. <i>Resultados por áreas en las encuestas a estudiantes.....</i>	217
Apéndice 17. <i>Correlación estilo pedagógico (según profesores y estudiantes) y género de los docentes.....</i>	218
Apéndice 18. <i>Correlación estilo pedagógico (según profesores y estudiantes) y experiencia laboral de los docentes.....</i>	220
Apéndice 19. <i>Correlación estilo pedagógico (en 2 categorías: estilo directivo y estilos participativos) y experiencia laboral de los docentes.....</i>	222
Apéndice 20. <i>Correlación estilo pedagógico (según estudiantes) y edad de los docentes.....</i>	223
Apéndice 21. <i>Correlación estilo pedagógico (según profesores) y edad de los docentes.....</i>	224
Apéndice 22. <i>Correlación estilo pedagógico (en 2 categorías: estilo directivo y estilos participativos) y tipo de vinculación de los docentes.....</i>	225
Apéndice 23. <i>Desviaciones del promedio en los distintos programas.....</i>	226
Apéndice 24. <i>Correlación estilo pedagógico (según profesores) y programas y áreas, en España.....</i>	227
Apéndice 25. <i>Transcripción de entrevistas.....</i>	229
Apéndice 26. <i>Resultados de las entrevistas a profesores directivos.....</i>	337
Apéndice 27. <i>Correlación estilo pedagógico entre resultados de encuestas a estudiantes y entrevistas a estudiantes de alta y baja calificación.....</i>	338
Apéndice 28. <i>Correlación entre el estilo pedagógico (resultados encuestas a estudiantes) y el estilo pedagógico (según la entrevista a estudiantes).....</i>	340
Apéndice 29. <i>Correlación estilo pedagógico, según entrevista a docentes, y estilo pedagógico en entrevistas a estudiantes de alta y baja calificación.....</i>	341
Apéndice 30. <i>Correlación estilo en encuestas y estilo en entrevistas, según profesores.....</i>	343
Apéndice 31. <i>Correlación entre actitud del profesor hacia los alumnos y actitud del profesor hacia la evaluación (en entrevistas).....</i>	344
Apéndice 32. <i>Correlación entre actitud de los estudiantes de alta calificación hacia el profesor y la actitud de los estudiantes de alta calificación hacia la asignatura.....</i>	345
Apéndice 33. <i>Correlación entre el estilo del profesor según estudiantes en entrevista y la actitud de los estudiantes.....</i>	346
SOBRE LOS AUTORES.....	347

INTRODUCCIÓN

Para abrir este libro sobre estilos pedagógicos me gustaría citar a Cordovez Moure, en *Reminiscencias de Santafe y Bogotá*, sobre la situación de nuestro país en el siglo XIX (2007, pp. 43-44).

“Los castigos, los mismos que en los tiempos del tormento, eran ordinarios o extraordinarios. Los ordinarios consistían en ferulazas, que se recibían en las palmas de las manos, con garbo y como diciendo esto no es conmigo; y en encierro, diurno o nocturno, con cama o sin ella, pero siempre con el capote, que la suplía. Los *extraordinariamente extraordinarios* se resolvían en el *ramal* o la expulsión. Una semana entera de pésimas o faltas mayores contra la moral o buenas costumbres, dentro o fuera del colegio, se castigaban, lo primero, con tres, y lo segundo, con doce azotes.

Cuando el lunes decía el pasante en la clase: "*Diminus Tibirtius Tipacoque pessimam debet*", el nombrado echaba con disimulo *mano a la cartuchera*, sacaba el consabido cabo de vela de sebo, envuelto en cebolla colorada, y presuroso se daba frotación en las partes que iban a quedar expuestas a los golpes del enemigo.

El catedrático, con la misma solemnidad con que el alto magistrado dice *En nombre de la República y por autoridad de la ley*, pronunciaba la fatídica sentencia: "¡Pase al rincón! "En el acto dos estudiantes se quitaban los capotes, y, con un ayudante, los extendían como cortinas en uno de los rincones de la clase; el rico se dirigía al lugar del suplicio implorando suavidad de manos del pasante

ejecutor. Ya en el recinto, sin ofender el pudor de los alumnos, se desataban los calzones, que caían sobre los tobillos, exactamente como los de Sancho Panza en la aventura de los batanes: un patán robusto tomaba las manos de la víctima y las colocaba sobre sus propios hombros, al mismo tiempo que otros dos estudiantes le sujetaban los pies para evitar las cabriolas.

Preparadas así las cosas, sin alterarse y con santa paciencia, el pasante dejaba caer el *ramal*, dando en el *blanco* metódica y concienzudamente; a cada descarga respondía un ¡ay!; terminada la ejecución, volvían todos a sus puestos, para oír el discurso encomiástico de los azotes que al compungido ajusticiado aplicaba el maestro [...]”.

Fue precisamente a finales del siglo XIX cuando María Montessori (2001) recogió en su método una serie de influencias, especialmente de Decroly y Fröebel, que transformaron el modelo de enseñanza, convirtiendo al alumno en el centro, y afirmando la necesidad de que él mismo construya su aprendizaje, como único camino a la adquisición del conocimiento. Esto ha marcado el desarrollo de la pedagogía a partir de entonces.

Entre estas dos tendencias, la directiva y la pedagogía activa, se encuentran diversos estilos pedagógicos. Pero, surge la pregunta, más allá de la teoría, ¿qué ocurre en nuestras universidades, cuáles son los estilos pedagógicos de nuestros docentes?

Buscando responder a esta pregunta, iniciamos en la Universidad Sergio Arboleda la investigación *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*, a la cual se sumaron luego, a través de convenios, la UNAM -FES Aragón- y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Este libro recoge los avances de investigación a la fecha en las tres universidades. Es nuestro deseo que aporte a la reflexión sobre el tema, con el ánimo de ayudar a nuestros alumnos en la búsqueda del conocimiento y la creatividad.

Carmen Cecilia Suárez Mantilla

Coeditora Grupo INVEDUSA

Directora Maestría en Docencia e Investigación Universitaria

CAPÍTULO I

LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS (2001-2008)

Grupo de Investigación INVEDUSA
Maestría en Docencia e Investigación Universitaria
Escuela de Filosofía y Humanidades

Codirectores:

Carmen Cecilia Suárez Mantilla, Ph.D.

Campo Elías Burgos, Ph.D.

Investigadoras:

Miryam Constanza Corredor Real, Especialista

Irma Amalia Molina Bernal, Mg.

Ana María Rueda García, Especialista

Asesor Estadístico

Carlos Fernando Duitama Ochoa

Semillero

Andrea del Pilar Casallas Moya

Diana Marcela Díaz Devia

Andrea Carolina Martínez Díaz

Colaboradora

Leonor Bonilla Mesa

Universidad Sergio Arboleda

Septiembre de 2008

LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS (2001-2008)

Carmen Cecilia Suárez Mantilla, Campo Elías Burgos
Miryam Constanza Corredor Real, Irma Amaya Molina Bernal,
Ana María Rueda García, Carlos Fernando Duitama Ochoa,
Andrea del Pilar Casallas Moya, Diana Marcela Díaz Devia,
Andrea Carolina Martínez Díaz

ANTECEDENTES

Este proyecto surgió en el año 2001 como trabajo de grado de las investigadoras Constanza Corredor e Irma Molina, dentro del Programa de Especialización en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. El proyecto dio pie para conformar el Grupo de Investigación Educativa, INVEDUSA (Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda), que fue inscrito y categorizado en Colciencias, y al cual se integraron, en calidad de semillero de investigación, alumnas de la Escuela de Filosofía y Humanidades: Diana Díaz (2003), Ana María Rueda (2003), Carolina Martínez (2005) y Andrea Casallas (2006); en el 2005 también se incorporó el profesor Carlos Duitama como asesor estadístico.

Los resultados obtenidos han generado un proceso de formación de investigadores de gran valor para los integrantes del grupo, para la Universidad en general, y especialmente para la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria y la Escuela de Filosofía y Humanidades, programas a los que el grupo apoya. Como parte del trabajo en la investigación, se graduaron Irma Molina como Especialista y Magíster en Docencia e Investigación Universitaria; Constanza Corredor y Ana María Rueda como especialistas del mismo programa; esta última también obtuvo el título como Licenciada en Filosofía y Humanidades, y su trabajo de grado fue su participación en el grupo de investigación.

RESUMEN DEL PROYECTO

La investigación busca contribuir al mejoramiento de la docencia universitaria mediante la identificación de los estilos pedagógicos y el impacto de éstos en el aprendizaje de los alumnos. Para esto se analizaron los estilos pedagógicos de los docentes de las diversas Escuelas de la Universidad Sergio Arboleda. Posteriormente se adelantó un trabajo similar en la Universidad de Antioquia (Colombia); en las universidades San Pablo CEU, Cardenal Herrera CEU y Abat Oliba CEU (España), y Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM– (México).

Una de las preocupaciones de la Universidad siempre ha sido mejorar la calidad en la prestación de sus servicios. Dicha calidad, en buena parte, depende de la formación pedagógica de sus docentes, la cual, de alguna manera, se traduce en los estilos con que ellos adelantan su labor; de allí la necesidad de conocer tales estilos, a fin de tratar de fortalecerlos y, hasta donde sea posible, mejorarlos.

La investigación, como punto de partida, categorizó los estilos mediante el establecimiento de indicadores para cada uno; con este fin se construyeron instrumentos. De esta manera el proyecto representa una innovación educativa que contribuye a mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje en el nivel de Educación Superior.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La Universidad Sergio Arboleda ha venido consolidando su prestigio institucional, en la medida en que ha mantenido su compromiso de contribuir al desarrollo de las diversas modalidades del saber mediante la actividad docente, el fomento de la investigación y la proyección hacia la comunidad desde una perspectiva cultural y humanística.

Problemas a los que responde e hipótesis formuladas

Dentro del marco anterior, la investigación se propuso dar respuesta a los diferentes interrogantes, a partir de los cuales se formularon las hipótesis correspondientes.

¿Cuáles son los estilos pedagógicos de los docentes y cuál es el impacto de cada uno en el aprendizaje de los alumnos? De esta gran pregunta se han derivado otras más específicas que corresponden a las diversas fases de la investigación:

Tabla 1.

Relación de las preguntas de investigación e hipótesis

PREGUNTAS	HIPÓTESIS
¿Cómo se pueden definir los estilos pedagógicos estableciendo indicadores para evaluarlos?	Los Estilos Pedagógicos en la Universidad Sergio Arboleda, se pueden agrupar en categorías, que se identifican a partir de la práctica de los docentes y su relación con los alumnos.
¿Qué instrumentos pueden determinar estos estilos?	Encuestas y entrevistas, con métodos cualitativos y cuantitativos de análisis, nos permitirán identificar los estilos.
¿Cuáles son los estilos pedagógicos de los docentes de la Universidad Sergio Arboleda?	La mayoría de los profesores tienen estilos pedagógicos participativos, aunque se espera un alto porcentaje de profesores con estilo Directivo.
¿Cuál es el impacto de los estilos pedagógicos de los docentes en el aprendizaje de los alumnos en la Universidad Sergio Arboleda?	El estilo pedagógico que maneja cada docente, incide en el aprendizaje de los alumnos, con diferencias entre categorías.
¿Cuál es el estilo pedagógico de los docentes predominante en cada programa académico y área del conocimiento de la Universidad Sergio Arboleda?	Hay diferencias entre los programas académicos, en cuanto al estilo predominante.

PREGUNTAS	HIPÓTESIS
¿Qué resultados se encuentran en la Universidad de Antioquia, respecto a los anteriores interrogantes y cómo se comparan éstos con los de la Sergio Arboleda?	Hay factores culturales en los estilos pedagógicos, que llevan a diferencias entre los resultados obtenidos en algunas universidades colombianas y otras de diversos países, concretamente España y México.
¿Qué resultados se encuentran en universidades, de España (San Pablo CEU, Cardenal Herrera CEU y Abat Oliba CEU) y México (Universidad Nacional Autónoma de México) y cómo se comparan éstos con los obtenidos en la Sergio Arboleda?	
¿Cuáles podrían ser otros factores asociados con los resultados encontrados?	La actitud del alumno se correlaciona con los estilos pedagógicos. Los alumnos de docentes con Estilo Participativo tienen una actitud más positiva hacia el profesor, la asignatura y el propio aprendizaje.
	Los estilos pedagógicos se correlacionan con la actitud del docente. En los estilos pedagógicos participativos, existe una actitud más positiva del docente hacia su ejercicio, los alumnos y la institución.
	Hay otros factores que se asocian a las diferencias entre estilos pedagógicos, como edad, experiencia docente, tipo de vinculación y género.

Variables

Se establecieron las siguientes variables:

Independientes

Estilos: Directivo, Participativo Planificador, Participativo Tutorial, Participativo Investigativo.

Dependientes

- Aprendizaje de los alumnos.
- Áreas del conocimiento: Ciencias económicas y Administrativas, Humanidades, Matemáticas.
- Actitud del docente: hacia su papel como docente, la institución, los alumnos y la evaluación.
- Actitud del alumno: hacia el profesor, el aprendizaje y la asignatura.
- Tiempo de experiencia docente.
- Edad.
- Género.
- Tipo de vinculación (Tiempo Completo, Medio Tiempo, Cátedra).

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN

Antecedentes Conceptuales

Entre las líneas de investigación de la Universidad Sergio Arboleda, está la de Procesos Pedagógicos, dentro de la cual se gestó el proyecto de investigación sobre “Los Estilos Pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos”. El proyecto comprende varias fases y busca realizar un análisis de diversas culturas académicas relacionadas con el tema, tanto a nivel nacional como internacional. Pretender hablar de Estilos Pedagógicos, exige definir algunos conceptos que, muchas veces, la sociedad y hasta los mismos docentes, confundimos y que requieren ser precisados. De aquí la necesidad de reflexionar sobre el significado de algunas expresiones que, aunque son de uso frecuente, no se entienden de la misma manera. Tales conceptos, básicamente, son los de *educación*,

pedagogía, y estilos pedagógicos, con los cuales se relaciona el concepto de *formación de docentes*, que, también es una preocupación de la Universidad.

La *educación*, en forma amplia, es entendida como el conjunto de procesos, formales y no formales, realizados intencionalmente o no, por medio de los cuales, el individuo tiene acceso al aprendizaje y participa de la cultura. Aquí juega un papel muy importante la educabilidad, es decir, el potencial que tiene una persona para ser formada, puesto que todo proceso educativo lleva implícita la idea de formar a la persona dentro de un contexto determinado. De igual manera, la educación se concibe como un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencialidades es decir, que la educación tiene que ver con la modificación de las formas del comportamiento humano (Tyler, 1973).

Gracias a la actividad educativa es posible la elaboración y experimentación de un proceso dirigido a facilitar el desarrollo de los alumnos y la comprensión del mundo que rodea a cada uno de los integrantes de un grupo específico.

En un sentido más amplio, Stenhouse (1998) considera que la educación comprende cuatro procesos: en primer lugar el *entrenamiento*, como la fórmula adecuada para el desarrollo de habilidades; segundo, *la instrucción*, entendida ésta, como un conjunto de procesos orientados a la adquisición y retención de información; tercero, *la iniciación*, como conjunto de procesos orientados a la adquisición, por parte de los alumnos, del compromiso y la conformidad con determinadas normas y valores sociales transmitidos de modo explícito y tácito, y, cuarto, *la inducción*, que corresponde a todos aquellos procesos orientados a facilitar el acceso al conocimiento, contruidos históricamente e incorporados a nuestra cultura.

Como quiera que se conciba la educación, si se desarrolla intencionalmente, implica relación pedagógica, es decir, un tipo de comunicación del profesor con sus alumnos, tanto en el aula como fuera de ella, que tiene lugar en el proceso de enseñanza y que cumple determinadas funciones, acordes con las necesidades del medio y del currículo. La comunicación educativa representa los

procesos de interacción propios de toda relación humana, en los cuales se transmiten y recrean significados, así como se promueven ciertos valores.

La *pedagogía*, es un saber que se articula y se construye a partir de la concepción que se tiene de la educación. Es la teoría de la educación para mejorar la práctica de la misma.

La *enseñanza*, como parte de la pedagogía, es un componente del proceso educativo; es un aspecto específico de la educación que implica y supone maestros y estudiantes, áreas del saber y de la cultura en general (Ciencia, Moral, Arte, y otros), tiempos, períodos y horarios de clase, espacios, aulas, programas, materiales, etc.; todo lo cual, se organiza de manera intencional, para propiciar el aprendizaje.

La pedagogía, como teoría de la enseñanza, conduce a la didáctica que supone, además, aclaración del proceso de enseñanza, encierra métodos, estrategias y diseño de materiales relacionados con los contenidos. Es la orientación metódica y sistemática de la enseñanza. También es una práctica que se justifica en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambio en el aula, donde se promueven los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso, evidentemente, es complejo, impredecible, a veces divergente y sólo detectable, en su profundidad, a largo plazo. De poco sirve evaluar la práctica educativa, exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo éstos pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos más profundos que forman los modos permanentes de pensar, de sentir y de actuar. En esta línea de pensamiento, cobra importancia la necesidad de conceptualizar qué se entiende por *estilos pedagógicos*. Proponemos que el estilo pedagógico es una forma de interrelación entre el docente y el alumno que media los procesos de enseñanza – aprendizaje. Estas formas de interrelación permiten establecer diversas categorías de estilos pedagógicos, razón por la cual, conviene revisar algunos autores representativos, que permiten diferenciarlos. Para empezar, vamos a recurrir en vía de orientación, a Erika Himmel (2001, pp. 79-89) quien considera que el estilo pedagógico expresa un

repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos, los cuales caracterizan la forma de enseñanza; según su propuesta, pueden considerarse cuatro categorías:

- Un primer estilo, que corresponde a la clase magistral, en el cual el docente es un planificador en detalle, es pragmático y su interés son los resultados; los alumnos, por su parte, son cumplidores del deber.
- Un segundo estilo, en el cual se llevan las clases a través de talleres, trabajos grupales, juego de roles; en general los alumnos son participativos; el profesor, es un planificador del proceso.
- El tercer estilo, orientado hacia el pensamiento racional, hacia las ideas y conceptos. El docente privilegia la capacidad de pensar críticamente y en forma independiente, enfatiza los centros de interés, la resolución de problemas y la generación de nuevos conocimientos. Los alumnos son capaces de defender sus trabajos, de formular ideas centrales y de trabajar en forma independiente.
- En el cuarto estilo, el docente trata de que los alumnos exploren nuevas posibilidades y que se expresen mejor creativamente. Otorga especial atención a la belleza, a la simetría y, en general, a las cualidades estéticas de las ideas; por otra parte privilegia las estrategias de enseñanza, tales como, tutorías, el trabajo con dilemas y la lluvia de ideas. Los estudiantes, se preocupan por temas generales y son capaces de expresarse fluidamente.

Para Tyler (1973), los estilos se refieren a la forma como los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción de enseñanza y considera que los estilos pedagógicos se entrecruzan con diferentes grados de simetría.

Dirkx y Prenger (1997), definen los estilos como modelos generales que proporcionan la dirección del aprendizaje y la enseñanza. También, dicen, se pueden describir como un conjunto de factores, comportamientos y actitudes que facilitan el aprendizaje de un individuo en una situación dada.

Entre los repertorios de comportamiento pedagógico, las modalidades que los educadores consideran correctas, o los modelos generales para dirigir el aprendizaje, pueden señalarse los siguientes:

El de Pablo Freire (1970), quien propone el estilo de una educación liberadora, en la cual el docente fomenta la creatividad y la conciencia crítica; el aprendizaje está orientado a resolver los problemas vitales; el docente es un guía y un facilitador que utiliza el diálogo como camino a la conciencia. El alumno, por su parte, se enfrenta al acto de conocer y hay una conciliación entre educador - educando.

El de Makarenko (2001), que maneja un estilo de rigurosa disciplina, de severidad, de tratar de trascender, formar valores colectivos y fomentar amor por el trabajo; la acción del docente se basa en la autoridad, en el manejo de la disciplina –maestro Directivo-. Su misión es forjar un hombre nuevo, reeducarlo, despertar la autoestima en sus alumnos, impartir y fomentar valores y utilizar una pedagogía práctica. El alumno por su parte es responsable, comprometido, autosuficiente, trabajador y dispuesto al conocimiento.

El estilo de Robert Gagné (1970), que propone un docente planeador que transmite una enseñanza individualizada y maneja multiplicidad de estrategias. El docente planea actividades y propicia la enseñanza; es un evaluador, ayuda y apoya el proceso del aprendizaje, que es múltiple, es decir, se refiere a varias clases de aprendizaje, intelectual, verbal, efectivo, motriz y cognitivo. Se busca que el alumno sea activo y autónomo en su propio aprendizaje. Además, Gagné resalta que cada aprendizaje tiene condiciones diferentes para enseñarse, por lo cual, se deben dar consideraciones particulares, según el aprendizaje y las características de los alumnos.

Por su parte, Jean Piaget (1994), considera que el estilo del aprendizaje, está dado por el manejo de estructuras mentales cualitativamente diferentes, y que se da en diversas etapas -una etapa depende de la otra-; éstas se pueden acelerar pero no saltar. La acción del docente está en generar el aprendizaje significativo, tener presente el desarrollo evolutivo de los estudiantes, crear condiciones y espacios que lo propicien o refuercen, en el medio ambiente y en el medio social. Con ello, los estudiantes desarrollarán y aplicarán a sus asignaturas de estudio, las estructuras organizadas, de acuerdo con su edad y evolución.

María Montessori (1998), presenta un estilo proyectado a la investigación, donde hay respeto por la particularidad, y donde se fomentan el desarrollo y el trabajo individual. El docente brinda diversas posibilidades y formas de enseñanza, para que el alumno escoja y oriente su propia actividad, enfatizando el desarrollo sensorial, como punto de partida para el desarrollo conceptual.

Edgar Morin (2001), resalta el estilo de enseñanza orientado a la comprensión, a la complejidad y a la interdisciplinariedad. El docente permite la diversidad de opiniones y de aportes de distintas disciplinas, para obtener un ambiente propicio en el aula; además, aplica varios métodos de enseñanza y trabaja en equipo con otros profesionales, logrando así cumplir las metas propuestas. El alumno trabaja en un ambiente dinámico y múltiple, y con mentalidad abierta al cambio, a lo diferente y a lo inesperado. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin (2001), quiere especialmente, exponer problemas centrales relativos a la concepción del hombre y del conocimiento, que con frecuencia han sido olvidados en la enseñanza y que necesariamente se deben rescatar para conseguir que los alumnos obtengan un aprendizaje complejo.

Para Howard Gardner (1999), es importante conocer el tipo de inteligencia del alumno, respetar el desarrollo cognitivo individual que tiene cada inteligencia (intrapersonal, interpersonal, espacial, musical, lingüística, lógica matemática y cinética corporal) y la creatividad presente en todas ellas. Según lo planteado por Gardner (1999), a través de las inteligencias múltiples, el docente apoya el desarrollo de las diferentes potencialidades de los alumnos; éstos se manejan con cierta libertad y autonomía, trabajan en equipo y se desarrollan de acuerdo con su individualidad.

Mauricio Botero y Carmen Cecilia Suárez (2000), proponen que el docente respete el desarrollo cognitivo individual del estudiante y responda al perfil de sus *ritmos mentales*, es decir, a su estilo de pensamiento. El papel del docente consiste en ayudar a detectar y desarrollar los procesos mentales en la enseñanza y en la evaluación. El alumno, por su parte, está orientado a la reflexión y al manejo de su estilo de pensamiento para incrementar la creatividad y la solución de problemas y optimizar así el aprendizaje.

Por su significación actual vale la pena resaltar el aporte de Stenhouse (1998), quien se pronuncia a favor de un modelo curricular de proceso, que parte de que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios que requieren selección, para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales. Así, el papel del docente en la interacción con sus discípulos, consiste, primero, en dar mayor importancia al desarrollo del conocimiento y a la metodología; segundo, en resaltar el proceso de aprendizaje, es decir, todos aquellos factores que inciden en el logro de los objetivos y, como tercero, el enfoque coherente del proceso de enseñanza, el cual, como ya lo sabemos, debe ser significativo para el estudiante.

Teniendo en cuenta que la investigación puede tener incidencia en los procesos de formación de los docentes de la Educación Superior, vale la pena retomar algunas líneas que hacen referencia a dicha formación en la Universidad Sergio Arboleda: “La formación de formadores implica la formación pedagógica que, en esencia, es formación discursiva, o mejor, práctica comunicativa, pues la enseñanza es, ante todo, acción intersubjetiva en la que participan los distintos miembros de la comunidad educativa que, de suyo, discurre o dialoga sobre la promoción cultural con la cual está comprometida” (Burgos, 2002, p. 16).

Finalmente, es importante señalar que con esta investigación, además de identificar los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos en algunas universidades, se espera que se generen los cambios requeridos para contribuir, en alguna medida, a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

OBJETIVOS

General

- Identificar y analizar los estilos pedagógicos de los docentes de la Universidad Sergio Arboleda y de otra universidad colombiana (Universidad de Antioquia) y del exterior (Universidades San Pablo-CEU, Cardenal Herrera CEU y Abat Oliba España;

Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM) y determinar el impacto de los mismos en el aprendizaje de los alumnos.

Específicos

- Formular una propuesta de clasificación de los diversos estilos pedagógicos.
- Identificar los indicadores para cada estilo.
- Construir instrumentos para evaluar los estilos
- Identificar los estilos pedagógicos predominantes en cada uno de los programas académicos de la Universidad Sergio Arboleda y de otras universidades nacionales e internacionales.
- Establecer formas para evaluar el impacto de los estilos en el aprendizaje de los alumnos.
- Identificar otros factores asociados al aprendizaje de los alumnos.
- Analizar las relaciones entre los estilos.

METODOLOGÍA

La investigación utilizó una metodología etnográfica, con encuestas, entrevistas a profundidad y observaciones, complementadas con análisis estadístico cuasi-experimental.

Consideramos importante utilizar la investigación etnográfica, pues “El objeto inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos de poblaciones más amplios que tienen características similares” (Martínez, 2000, p. 30). Sin lugar a dudas, los métodos cualitativos nos permitieron profundizar sobre la naturaleza y significado de los estilos, tanto para docentes como para los alumnos.

Por otra parte, los métodos estadísticos cuasi-experimentales, nos aportaron en la búsqueda de asociaciones complementarias. Creemos que uno de los elementos innovadores de la investigación es la utilización de métodos tanto cualitativos como cuantitativos, para llegar a una mayor comprensión de los problemas formulados.

El proyecto, cubrió cinco fases: La **primera fase** comprendió el planteamiento del problema, formulación de hipótesis, elaboración del marco teórico y propuesta de las categorías de estilos. La **segunda fase** profundizó el diseño metodológico y la elaboración de instrumentos. La **tercera fase** abarcó la aplicación y tabulación de encuestas para identificar los estilos de los docentes seleccionados y comparar los resultados de los diversos programas académicos en la Universidad Sergio Arboleda; luego, la realización de entrevistas a profundidad con docentes representativos de los diferentes estilos y algunos de sus alumnos, con el fin de ahondar en los aspectos cualitativos; por último, la obtención de información sobre el aprendizaje de los alumnos para correlacionarla con los estilos pedagógicos. La **cuarta fase** extendió la investigación a la Universidad de Antioquia, las Universidades San Pablo CEU, Cardenal Herrera CEU, Abat Oliba CEU y la UNAM –FES Aragón-. Esta fase se realizó de manera paralela a la tercera fase. En la **quinta fase** se analizó toda la información obtenida tanto cualitativa como cuantitativa para llegar a conclusiones y publicar los resultados finales.

Vale la pena anotar que la investigación ha sido formadora de investigadores a través de diversas maneras. Cada una de las etapas se realizó con la participación de todos los investigadores del grupo, con amplia discusión de los procesos; por ejemplo, la categorización de los estilos, la elaboración de los instrumentos, la realización de las entrevistas y la calificación de las mismas por dos observadores independientes y el análisis estadístico y cualitativo.

A continuación ampliamos la información sobre las diversas fases realizadas.

Primera fase

En esta etapa, los antecedentes del proyecto fueron fuentes institucionales de la Universidad Sergio Arboleda, especialmente las encuestas realizadas por el Centro de Consultoría en años anteriores, en las escuelas de Derecho, Finanzas y Filosofía y Humanidades. Posteriormente, se consultaron fuentes bibliográficas y de medios electrónicos, a partir de las cuales se definieron el marco teórico, los

perfiles de los estilos pedagógicos, se formularon las hipótesis y objetivos y se determinó la metodología. Los avances en ésta fase se presentaron en un artículo en la revista CIVILIZAR No. 3 (Noviembre 2002), en una ponencia en el Congreso de Educación Holística en Bogotá (2002) y en el Primer Congreso Internacional de Educación en México (2002). Parte de esta fase se realizó dentro de un proyecto de investigación para optar al grado en la Especialización en Docencia e Investigación Universitaria, de la Universidad Sergio Arboleda, por parte de las investigadoras Constanza Corredor e Irma Molina.

Propuesta para categorizar los Estilos Pedagógicos

El recorrido conceptual, que hemos realizado sobre los estilos pedagógicos, nos permite concluir que se refieren a la clase de interacción que se da entre el maestro y el alumno. Esta clase de interacción redundante en el uso de determinadas estrategias; la conceptualización del proceso origina la actividad. Sin embargo, la misma actividad puede realizarse con fines diferentes según la conceptualización que la fundamente. Este, entonces, será el concepto de estilos pedagógicos, guía para nuestra investigación.

En la propuesta de las cuatro (4) categorías que presentamos a continuación, agrupamos las características diferenciadoras de la concepción y de la interacción docente – alumno, tratando de que no se produzca una superposición entre los estilos formulados. Por lo tanto, los estilos no se basan en un sólo pedagogo, ni reproducen su pensamiento en totalidad. Aunque las categorías planteadas guardan similitud con propuestas de otras investigaciones, buscamos diferenciar más claramente los indicadores para cada una de las categorías.

- **Estilo Directivo:** es caracterizado por la disciplina, la severidad, la arbitrariedad y las clases magistrales; el maestro es el principal responsable del proceso; el alumno es pasivo y responde a los requerimientos del docente. Aquí predominan el contenido y la acción del maestro sobre el aprendizaje del alumno.
- **Estilo Tutorial:** aquí el maestro es un guía, un facilitador y mediador, que responde a los intereses y necesidades de los alumnos; el alumno, por su parte, es activo y autónomo. En este estilo se da

un aprendizaje por descubrimiento, en el cual el proceso lo determina el alumno; hay actitud dialogante, el aprendizaje parte de las necesidades e intereses del alumno; se maneja una conciencia crítica.

- **Estilo Planificador:** el docente planea con anticipación sus actividades para apoyar a los alumnos, tomando en cuenta las diversas clases de aprendizaje e inteligencias, y es un evaluador en el proceso; el alumno responde y es activo. Aquí predominan la diversidad de estrategias, procurando un mayor aprendizaje de parte de los alumnos.
- **Estilo Investigativo:** es aquel que está orientado a la generación de nuevos problemas científicos, con una mirada compleja e interdisciplinaria; el alumno es activo, exigente y está encaminado hacia la producción científica. La solución de problemas científicos es clave para el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje.

Estamos seguros de que nuestra categorización permite clasificar y analizar los estilos de los docentes en la Educación Superior, y facilita así la investigación sobre ellos. Este es uno de los principales aportes de nuestra investigación.

Consideramos, como hipótesis, que cada estilo tiene un impacto diferente en el aprendizaje de los alumnos; así mismo, que en las diversas áreas del conocimiento predominan estilos pedagógicos diferentes y que lo mismo sucede en cuanto a los contextos culturales.

La duración de esta fase fue de aproximadamente un año.

Segunda fase

Se establecieron las variables y los indicadores para cada uno de los estilos y a partir de ellos se construyeron las encuestas. Es importante recordar que la investigación propuso una definición de los diversos estilos pedagógicos, de acuerdo con la agrupación de características diferenciadoras en relación con la interacción docente - alumno. Hay que destacar que los indicadores propuestos conforman un conjunto para cada categoría, que permite establecer un perfil independiente del número de indicadores en cada una.

En esta fase el grupo y el proyecto se incorporaron como apoyo al Área Pedagógica de la Escuela de Filosofía y Humanidades y a la Especialización en Docencia e Investigación Universitaria.

Indicadores

En la elaboración de las encuestas se establecieron indicadores para cada uno de los estilos anteriormente nombrados, 22 en total que se exponen a continuación (ver apéndice 1):

Estilo Directivo

- Establece, y hace cumplir, de manera arbitraria, reglas estrictas de comportamiento que no están encaminadas a fomentar la actividad del alumno.
- El docente impone a sus alumnos su forma de pensamiento.
- El docente no permite las discusiones en clase.
- El profesor domina todo el tiempo la clase.
- El profesor no genera espacios de participación.
- El alumno siente temor de participar en clase.
- El profesor no permite preguntas.
- El alumno todo el tiempo escucha y toma apuntes.

En este estilo no incluimos indicadores que hacen referencia al castigo físico, puesto que consideramos que el estilo ha evolucionado desde sus formas más radicales.

Estilo Participativo Tutorial

- El docente responde de manera individual y personalizada a los intereses del alumno.
- El docente sabe escuchar a los alumnos.
- El alumno desarrolla su proyecto personalizado de trabajo.
- El docente enseña a través de tutorías y orientaciones en los proyectos desarrollados por los alumnos, ya sea en forma individual o en pequeños grupos.

Estilo Participativo Planificador

- El docente entrega con anticipación el plan de actividades.
- El docente evalúa en forma constante los temas desarrollados, para retroalimentar los procesos enseñanza - aprendizaje.

- El docente entrega oportunamente los materiales necesarios para el desarrollo de actividades.
- El docente explica con anticipación cómo se va evaluar.
- El docente utiliza diferentes estrategias didácticas para responder a los objetivos y apoyar el aprendizaje.
- El alumno planea y prepara con anticipación sus actividades.

Estilo Participativo Investigativo

- El docente propone problemas interdisciplinarios, los cuales generan, por parte de los alumnos, proyectos para buscar soluciones.
- El docente enseña exclusivamente con enfoque interdisciplinario e investigativo.
- El docente estimula la generación de problemas por parte de sus alumnos y el desarrollo de proyectos.
- Lo que se espera, fundamentalmente, es que el alumno piense con sentido interdisciplinario e investigativo, desarrolle procesos de búsqueda y aplique procesos de investigación científica.

Vale la pena destacar que los tres estilos participativos mencionados comparten características similares, que fomentan la actividad del alumno, y como tal, se oponen al estilo Directivo, que se centra en la actividad del docente.

Estructura de las encuestas

Los indicadores de todos los estilos se distribuyeron aleatoriamente en la encuesta. Dado que el número de indicadores es diferente para cada uno de los estilos, se distribuyó el 100% del puntaje total entre el número de enunciados correspondientes a cada categoría, para definir el peso proporcional. Como se puede constatar, el peso varía según la relevancia y el número de los indicadores (Ver apéndice 2. Tabla de control de indicadores).

Vale la pena aclarar que la encuesta permite establecer el estilo predominante del docente. Con frecuencia, los docentes exhiben características de diversos estilos, pero la fórmula estadística

desarrollada establece el estilo predominante. Además, los estilos participativos: Planificador, Investigativo y Tutorial comparten ciertos indicadores y se diferencian en algunos. Los tres se contraponen al Directivo. Recordamos que el conjunto de indicadores de cada categoría constituye un perfil, como dijimos, independiente del número de ítemes.

Estructura de las entrevistas

Las entrevistas buscan profundizar los aspectos cualitativos de los estilos pedagógicos y además las actitudes, tanto de los docentes como de los alumnos. Se realizaron, siguiendo de una manera informal, las siguientes preguntas:

Guía de la entrevista realizada a los alumnos

- ¿Qué carrera estudia? ¿Cómo se ha sentido en ella?
- ¿Qué le gustó de la clase con el profesor?
- ¿Qué aspectos no le gustaron?
- ¿Cómo evaluaba el profesor?
- ¿Cómo era su participación en clase?
- ¿Considera que aprendió en la asignatura dictada por el profesor?
- ¿Qué recomendaciones haría para mejorar la clase?
- ¿Le gustó la forma de enseñar del profesor?

Guía de la entrevista realizada a profesores

- ¿Por qué se dedicó a la enseñanza?
- Describa cómo es su clase.
- ¿Qué motiva su metodología en clase?
- ¿Tiene un único método?
- ¿Lo varía?
- ¿El grupo incide en su método de enseñanza?
- ¿Cómo planea su clase?
- ¿Cómo se comportan sus alumnos en clase?
- ¿Cómo maneja los problemas de disciplina en su clase?

- ¿Cómo evalúa?
- ¿Admira a algún pedagogo en particular?
- ¿Qué considera importante que sus alumnos aprendan?
- ¿Cuál cree usted es su fortaleza como docente?
- ¿Cuál es su principal compromiso como docente?
- ¿Cuál considera usted que es la principal dificultad en la docencia?
- ¿Cómo puede mejorar su desempeño como docente?
- ¿Usted tiene comunicación permanente con otros docentes de su Facultad?
- ¿Cómo cree que pueden mejorar sus alumnos?

Se desarrolló una guía de observación que incorpora los indicadores de las encuestas y permite clasificar a los docentes entre los varios estilos y a la vez, establecer otros aspectos como actitud del docente y del alumno, en varias categorías. Para el docente, actitud hacia su papel como docente, el alumno, la evaluación y la institución; para el alumno hacia el docente, el aprendizaje y la asignatura (Apéndice 3, guía de observación de entrevistas).

La duración aproximada de esta fase fue de un año.

Tercera fase

Aplicación de las encuestas

La aplicación de los instrumentos tuvo en cuenta la agrupación de los programas de la Universidad Sergio Arboleda, en tres grandes áreas:

Ciencias Económicas y Administrativas (Administración Empresarial, Economía y Banca Internacional y Finanzas y Comercio Exterior); Humanidades (Derecho, Comunicación Social y Periodismo y Filosofía y Humanidades) y Matemáticas.

Para la aplicación de las encuestas se seleccionaron 32 docentes en total, de asignaturas representativas del campo del conocimiento respectivo, de cada una de las áreas, de octavo a décimo semestre.

Tabla 2.

Distribución de los profesores encuestados por escuelas.

ESCUELA	#ASIGNATURAS	PROFESORES
Derecho	5	5
Filosofía y Humanidades	6	6
Comunicación Social	2	2
Matemáticas	6	6
Economía	4	4
Administración	4	4
Finanzas	5	5

Total asignaturas: 32

Total profesores encuestados: 32

Encuestas a alumnos

Se tomó el total de alumnos para cada una de las asignaturas de los docentes seleccionados, así:

Tabla 3.

Distribución de los estudiantes encuestados por escuelas

ESCUELA	#ENCUESTAS
Derecho	79
Filosofía y Humanidades	74
Comunicación Social	19
Matemáticas	47
Economía	24
Administración	49
Finanzas	113

Total encuestas a alumnos: 405

Tabulación de encuestas

Las encuestas se tabularon para determinar el estilo pedagógico predominante de cada docente, según la tabla de control de indicadores (ver apéndice 2, tabla de control de indicadores).

Es importante anotar que en esta fase se vincularon dos alumnas del programa de Filosofía como auxiliares de investigación, Diana Díaz y Ana María Rueda; ésta última realizó su trabajo de grado como Licenciada en Filosofía y Humanidades a través de su participación

en la investigación y actualmente continúa como investigadora dentro de la misma; en el 2006 se graduó en la Especialización en Docencia e Investigación Universitaria. A partir de la tabulación se incorporó al grupo, como asesor estadístico, el profesor Carlos Duitama.

Aplicación de las entrevistas

Para la realización de las entrevistas a profundidad se seleccionaron dos docentes representativos de cada estilo pedagógico, para un total de ocho docentes. Para cada uno de los docentes seleccionados, se escogieron dos alumnos, uno con un nivel alto de calificaciones en esa asignatura y otro con un nivel bajo, puesto que pensamos que dichos niveles pueden influir en las actitudes de los alumnos.

El propósito de las entrevistas es validar los resultados obtenidos en las encuestas, profundizar los aspectos cualitativos de cada uno de los estilos y explorar las actitudes, tanto de los alumnos como de los docentes.

Para categorizar el estilo pedagógico se utilizaron los mismos indicadores de la encuesta, pero aplicados a la entrevista por dos observadores independientes. Además, se utilizó un formato de ficha de observación (ver apéndice 3) para evaluar la actitud del docente en tres rangos, alta, media y baja actitud, con relación a: su papel como docentes, la evaluación, los alumnos y la institución. Respecto a la entrevista de los alumnos, se evaluaron las actitudes hacia el profesor, la asignatura y el aprendizaje, con los mismos rangos. En ambos casos, la evaluación de actitudes la realizaron los observadores y los resultados fueron discutidos por el grupo total de investigadores. Exploramos las actitudes, buscando otro indicador del aprendizaje diferente a las calificaciones.

Los resultados de la ficha de observación de actitud en las entrevistas, se agruparon así:

Excelente (76-100) equivale a Alto

Bueno (51-75) equivale a Medio

Regular y Deficiente (0-50) equivale a Bajo

Evaluación del aprendizaje

Se solicitaron a la Secretaría General las calificaciones de los alumnos encuestados. Ante la dificultad de comparar las calificaciones entre programas académicos, debido a que pueden existir parámetros diferentes para calificar, solicitamos a la oficina de Sistemas la organización de las calificaciones en curvas, lo cual nos permitiría establecer, por ejemplo, un 4.0 en el programa de Filosofía, a qué calificación corresponde en el programa de Matemáticas.

Como otros logros del grupo, durante esta fase, en julio de 2004, los dos codirectores del grupo INVEDUSA y demás Directores de Área de la Especialización en Docencia e Investigación Universitaria, participaron en un Seminario en la Universidad de Harvard sobre la Pedagogía de la Investigación, organizado por el grupo INVEDUSA y con la colaboración de la Universidad San Pablo CEU. Un año después, se obtuvo la aprobación de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria, apoyada por el grupo. En esta fase también se amplió el semillero de investigación con el ingreso de Carolina Martínez, alumna de la Escuela de Filosofía y Humanidades.

La duración de la tercera fase fue de dos años.

Cuarta fase

En esta fase se extendió la investigación a otras universidades nacionales e internacionales para poder establecer el cambio en los estilos pedagógicos en la Educación Superior en otros contextos culturales.

En México se estableció contacto con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) –FES Aragón, con quienes se firmó un convenio en diciembre de 2005. Con la colaboración de la Arq. Lilia Turcott González, Directora de la UNAM, FES Aragón; del Dr. Jesús Escamilla Salazar, Jefe de la División de Humanidades y Artes; de la Maestra Leticia Sánchez Vargas, Jefe del Departamento de Pedagogía y de la Maestra Susana Benítez Giles, Secretaria Técnica de la Carrera de Filosofía, se aplicaron las encuestas desarrolladas por el grupo INVEDUSA. En total se aplicaron 29 encuestas a docentes y 372 a alumnos de la Carrera de Pedagogía.

La Universidad San Pablo CEU, en España, entonces en convenio con la Universidad Sergio Arboleda, también aplicó la encuesta que desarrollamos, para determinar los estilos de sus docentes, con la colaboración del Dr. Mario Jaramillo Contreras, quien era el Director Ejecutivo de la Fundación Sergio Arboleda - San Pablo. En total se aplicaron 372 encuestas a estudiantes y 16 a profesores en las universidades San Pablo CEU, Cardenal Herrera CEU y Abat Oliba CEU.

En Colombia se trabajó con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, específicamente el grupo Educación, Lenguaje y Cognición, dirigido por la Dra. María Alexandra Rendón Uribe; con ellos se realizó un convenio específico dentro del convenio marco que tienen las dos universidades. Aplicaron la encuesta, con modificaciones, a 393 estudiantes y 28 profesores; en la actualidad se encuentran en una aplicación más amplia de la investigación.

Entre las seis universidades se aplicó la encuesta a 105 docentes y 1542 alumnos.

Esta fase se desarrolló paralela a la tercera y quinta fases.

Quinta fase

Análisis de resultados

En el desarrollo de esta fase se realizaron análisis estadísticos entre el estilo de los docentes en la encuesta según docentes y el estilo del docente en la encuesta según los estudiantes; esto se hizo también por programas y áreas del conocimiento. El estilo de los docentes, en la encuesta, según ellos mismos y sus estudiantes, se correlacionó con las variables de género, edad, tipo de vinculación y experiencia docente.

Igualmente, se realizó una interpretación cualitativa de las entrevistas, también un análisis de las observaciones de las entrevistas con docentes y alumnos. Estos resultados se confrontaron con los resultados de las encuestas. Se analizaron las actitudes de los docentes y de los alumnos para establecer si hay correlación entre sí y con los estilos, y se consideró la diferencia de resultados entre alumnos con alta y baja calificación.

Para la correlación, inicialmente utilizamos el ji cuadrado; cuando notamos la importancia de evaluar la asociación entre variables se decidió utilizar el coeficiente de contingencia. Este coeficiente es una medida de asociación entre variables, cuando éstas están medidas en escala nominal, que se generó a partir del estadístico ji cuadrado. Es de anotar que el coeficiente de contingencia se encuentra entre 0 y 1, donde 0 indica que no hay asociación entre las variables y 1 corresponde a la asociación perfecta entre ellas. Cuando las variables presentan otra escala de medición se deben utilizar otros coeficientes, como por ejemplo, el coeficiente de correlación de Pearson, que se utiliza cuando la escala de medición de las variables es de razón.

Hay una diferencia entre los resultados iniciales y los acá presentados, pues las encuestas se retabularon para aclarar el componente participativo.

Los primeros resultados obtenidos se presentaron en un artículo de la revista CIVILIZAR No. 5 (Noviembre 2003) y en una ponencia en el Congreso Convergente de Educación en Veracruz, México, en Septiembre de 2003. Otros avances se presentaron en el Congreso Internacional “La Educación del Siglo XXI”, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja (Noviembre 2004) y en México en los años 2004, 2006, 2007.

Vale la pena destacar que el grupo de investigación participó en la convocatoria de Colciencias y fue reconocido por la entidad (octubre 2004).

En el desarrollo de esta fase se incorporó al semillero la alumna de Filosofía Andrea Casallas y se amplió el grupo para incluir otros proyectos de investigación en el campo de la educación, que han surgido de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria, principalmente el de la profesora Leonor Bonilla, “La novela de la Independencia como vía al conocimiento de la Historia de Colombia”. Destacamos el valioso y constante acompañamiento de la profesora Leonor Bonilla al grupo INVEDUSA.

La duración de esta fase fue de 3 años aproximadamente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Encuestas en la Sergio Arboleda

Resultados generales

- Los resultados generales, obtenidos según estudiantes, se pueden ver en la Figura No. 1; predomina el estilo Participativo Tutorial (50%), seguido del Participativo Planificador (28%); con una menor incidencia está el estilo Participativo Investigativo (13%) y en último lugar el estilo Directivo (9%). Según la percepción de los estudiantes predominan los estilos participativos (91%).

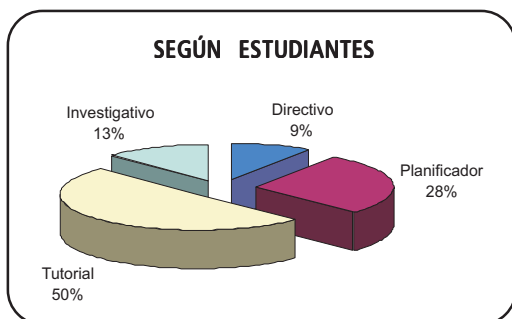


Figura 1.

Estilos pedagógicos de los profesores según encuesta a estudiantes

- Es notable el alejamiento de los docentes del estilo Directivo. No obstante, ninguno de los profesores clasificados como tales son 100% Directivos, puesto que tienen características de docentes participativos en una alta proporción (ver apéndice 4).
- Confirmamos la hipótesis en cuanto al predominio de los estilos participativos. Sin embargo, se esperaba un mayor porcentaje de docentes en el estilo Directivo.
- Vale la pena señalar que los estilos participativos, en la mayoría de los casos, no son puros sino mixtos (Apéndice 5). En el comportamiento del docente, características de diversas

categorías tienden a fusionarse. Predomina el estilo Participativo Planificador, como un componente en la mayoría de los casos de estilos participativos.

- Los profesores consideran que practican estilos participativos. Ninguno a sí mismo se considera Directivo. Predomina el estilo Participativo Tutorial (38%), seguido de los Participativo Planificador e Investigativo (ambos con 31%). Figura No. 2.

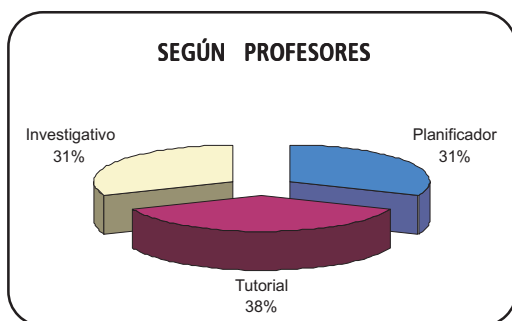


Figura 2.

Resultados generales según profesores.

- No hay correlación estadística entre la percepción, en cuanto a los estilos pedagógicos, de los estudiantes y la de los profesores. Si embargo, la mayor coincidencia estadística (respuestas donde coinciden estudiantes y profesores con respecto al total) entre lo que perciben estudiantes y profesores, se da en el estilo Participativo Tutorial en un 15,6% (ver apéndice No. 6).

Resultados por áreas del conocimiento

Área de Matemáticas

- En la Figura No. 3 se observa que los docentes del Área de Matemáticas, según los alumnos, pertenecen a los estilos participativos, predominando el Participativo Tutorial en un altísimo porcentaje (83%) sobre el Participativo Investigativo (17%).



Figura 3.

Resultados Área de Matemáticas, según estudiantes:

- En esta Área no se encuentran ni el estilo Directivo ni el Planificador; es el área con mayor porcentaje de estilo Tutorial y estilo Investigativo. Estos resultados (según estudiante) muestran que en esta Área hay una relación muy estrecha, personalizada, docente – alumno, que posiblemente se facilita por el bajo número de estudiantes por curso en el programa de Matemáticas.
- La percepción de los profesores coincide con la clasificación de los alumnos, destacándose el estilo Participativo Tutorial (67%) –en menor proporción a la establecida por los alumnos- seguida del Investigativo (33%) (Figura No. 4). Sin embargo, la correlación estadística entre ambas percepciones no alcanza a ser significativa (coeficiente de contingencia: 0,535, con significancia 0,121) (ver apéndice No. 7).

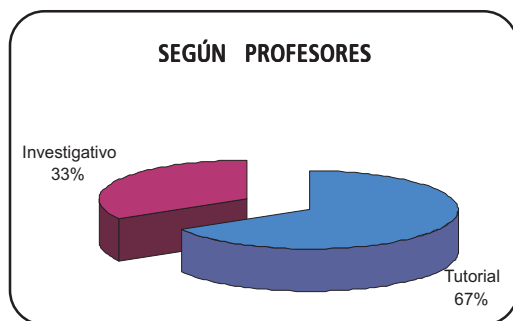


Figura 4.

Resultados Área de Matemáticas, según profesores:

- La coincidencia estadística de percepciones para el estilo Tutorial es de 66,7% y para el estilo Investigativo es de 16,7% (ver apéndice No. 8).

Área de Humanidades

- En su mayoría (85%), los estudiantes clasifican a sus profesores dentro de estilos participativos, el 15% restante esta clasificado en el estilo Directivo; dentro de los participativos se destaca el Planificador con 55%, seguido del Investigativo y Tutorial cada uno con el 15%. (Figura No. 5)

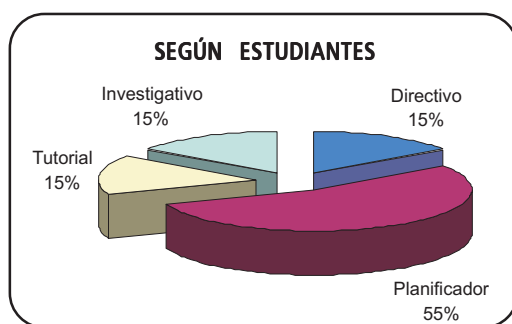


Figura 5.

Resultados Área de Humanidades, según estudiantes.

- En esta Área se encuentra el porcentaje más alto de profesores directivos (15%), comparado con las otras Áreas consideradas en este estudio; lo que indica que algunos de los profesores son más tradicionales en su forma de enseñanza.
- Los profesores en su totalidad se consideran participativos, ninguno Directivo. Predomina el estilo Participativo Tutorial (47%), seguido del planificador (38%). Figura No. 6. Esto puede indicar la expectativa generalizada en el sistema educativo hacia los estilos participativos, como estilos pedagógicos deseables. Es importante recordar nuevamente, que ningún docente es completamente Directivo, lo que indica aún mas, un cambio en las prácticas pedagógicas (ver apéndice 5).

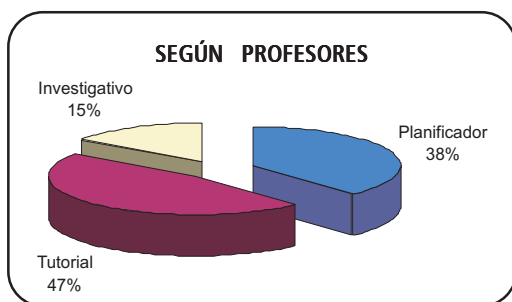


Figura 6.

Resultados Área de Humanidades, según profesores.

- Las respuestas de profesores y alumnos coinciden en la proporción del estilo Participativo Investigativo (15%). Figuras No. 5 y No. 6.
- No se encontró correlación significativa entre lo dicho por los estudiantes y los profesores, con relación a todos los estilos. La coincidencia entre lo que dicen profesores y estudiantes es muy baja, tan sólo en 3 de las 13 respuestas coincidieron, (ver apéndice No. 9).

Área de Ciencias Económicas y Administrativas

- El 92% de los estudiantes consideran que sus profesores tienen estilo participativo; dentro de éste, el predominante el Tutorial (69%). Figura No. 7.
- Aparece un bajo porcentaje del estilo directivo (8%) en los docentes, según los resultados por estudiantes. (Figura No. 7).

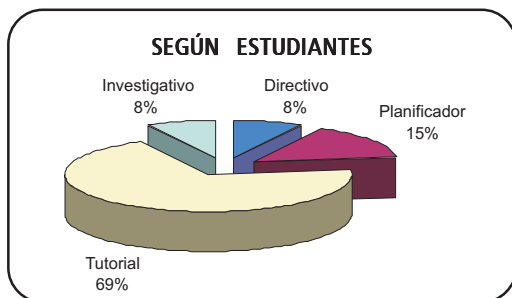


Figura 7.

Resultados Área de Ciencias Económicas y Administrativas, según estudiantes.

- Los profesores de esta Área se consideran, en su totalidad, participativos; se destaca el estilo investigativo (47%), seguido del planificador (38%). Figura No. 8.

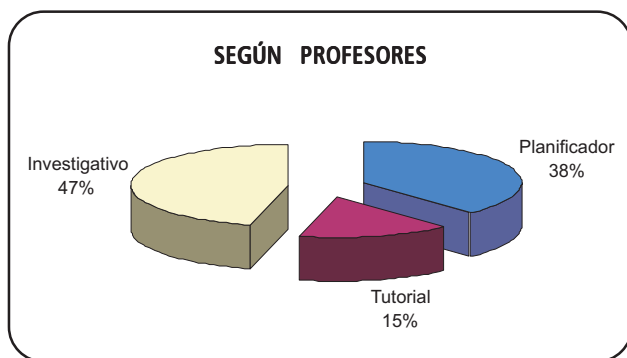


Figura 8.

Resultados Área de Ciencias Económicas y Administrativas, según profesores.

- Entre la percepción de los estudiantes y los profesores no hay correlación y las coincidencias estadísticas son leves (ver apéndice No. 10).

Resultados por programas

Programa de Matemáticas

Los resultados del programa son iguales a los obtenidos en el Área de Matemáticas, debido a que, en este caso, el programa y el área se identifican. Véase análisis por áreas y Figuras No. 3 y No. 4.

Programa de Derecho

- Según los estudiantes, la totalidad de los docentes son participativos, siendo estos fundamentalmente Planificadores (60%). Figura No. 9.

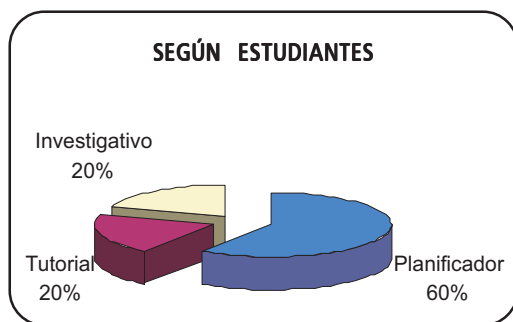


Figura 9.

Resultados Programa de Derecho, según estudiantes.

- Igualmente, los profesores se consideran participativos, especialmente Planificadores en un mayor porcentaje (80%); vale la pena destacar que ningún profesor se considera a sí mismo como Investigativo. Figura No. 10.

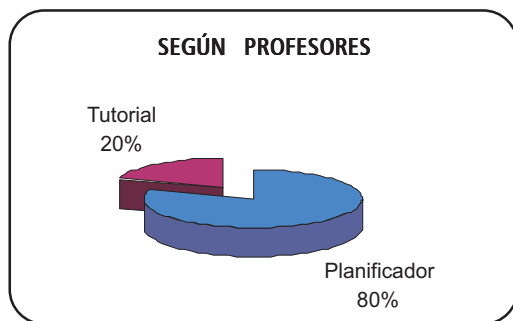


Figura 10.

Resultados Programa de Derecho, según profesores.

- No se presentan ni correlación ni coincidencia estadística entre lo que dicen los estudiantes y profesores, respecto al estilo pedagógico del docente (ver apéndice 11).

Programa de Filosofía y Humanidades

- De acuerdo con los estudiantes, la mayor parte de sus docentes (67%) son Planificadores. El 33% es considerado Directivo; y

es el programa con el porcentaje más alto en dicho estilo, tal vez por las razones que anotábamos con anterioridad, relacionadas con la tendencia de ciertos profesores a preferir estilos más tradicionales. Figura No. 11.

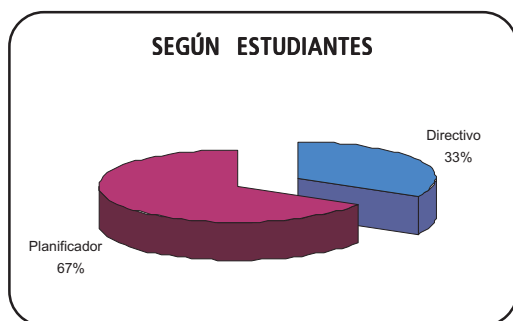


Figura 11.

Resultados Programa de Filosofía y Humanidades, según estudiantes.

- Según los profesores el estilo predominante es el Tutorial (66%); el 34% restante se divide en partes iguales, entre los estilos Planificador e Investigativo (17%). Figura No. 12.

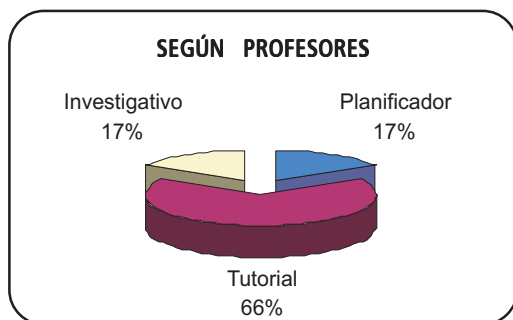


Figura 12.

Resultados Programa de Filosofía y Humanidades, según profesores.

- Ningún profesor se considera a sí mismo Directivo. Llama la atención que mientras los estudiantes consideran a sus profesores

Planificadores, ellos a sí mismos se perciben, en su mayoría, como Tutoriales.

- No se encontró correlación significativa entre lo dicho por los estudiantes y los profesores y la coincidencia estadística es moderada (ver apéndice 12).

Programa de Comunicación Social y Periodismo

- Las respuestas de estudiantes y profesores coinciden en porcentajes iguales (50%) para cada uno de los estilos participativos, tanto Investigativo como Tutorial (Fig. 13 y Fig. 14)



Figura 13.

Resultados Programa de Comunicación Social y Periodismo, según estudiantes



Figura 14.

Resultados Programa de Comunicación Social y Periodismo, según profesores.

- Hay una alta correlación estadística (coeficiente de contingencia: 0,707, con significancia 0,157), (ver apéndice No. 13). La coincidencia es del 50% para cada estilo y es la más alta dentro de los programas.

Programa de Finanzas y Comercio Exterior

- Los estudiantes consideran que la mayoría de sus profesores enseñan con estilo Tutorial (60%); lo siguen los estilos Investigativo y Directivo (20% cada uno). Es uno de los dos programas donde se presenta el estilo Directivo, según estudiantes (en menor proporción con respecto al programa de Filosofía en donde representa el 33%). Figuras No. 15 y No. 11.

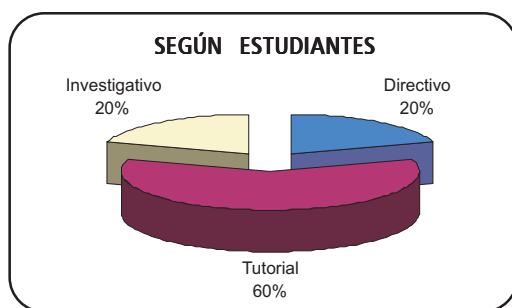


Figura 15.

Resultados Programa de Finanzas y Comercio Exterior, según profesores.

- Aunque los profesores se consideran, de manera predominante, Participativos Planificadores (60%) (Figura No. 16), ningún estudiante considera que su profesor pertenece a ese estilo. Además, ningún profesor se considera a sí mismo como Directivo.

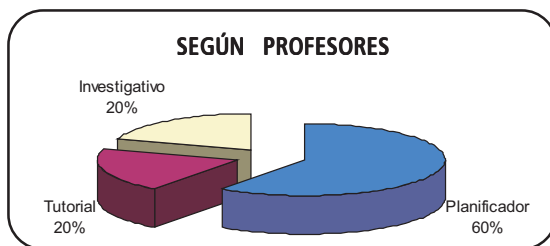


Figura 16.

Resultados Programa de Finanzas y Comercio Exterior, según profesores.

- Es importante resaltar que tanto estudiantes como profesores perciben el estilo Investigativo con el 20%.
- Aunque aparentemente la correlación es alta (0,725), su nivel de significancia, que corresponde a 0,235, nos indica que esto no es cierto; esto se ve corroborado por lo que dicen los estudiantes y sus profesores, ya que solamente dos de los cinco coinciden en su apreciación, es decir, la coincidencia estadística es baja (ver apéndice 14).

Programa de Economía y Banca Internacional

- Según estudiantes predominan los estilos participativos Tutorial y Planificador (cada uno con 50%). En el caso de los profesores el porcentaje más alto corresponde al estilo Investigativo (75%), seguido del Planificador (25%). Estos resultados parecerían indicar una discrepancia entre la concepción de investigación que tienen profesores y alumnos. Figuras No. 17 y No. 18.

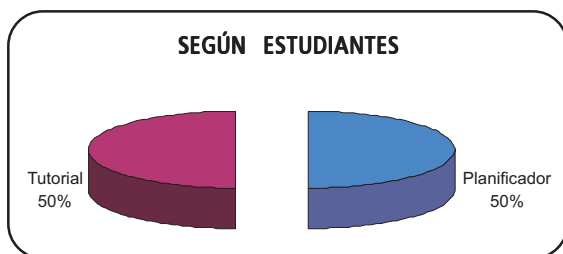


Figura 17.

Resultados Programa de Economía y Banca Internacional, según estudiantes.

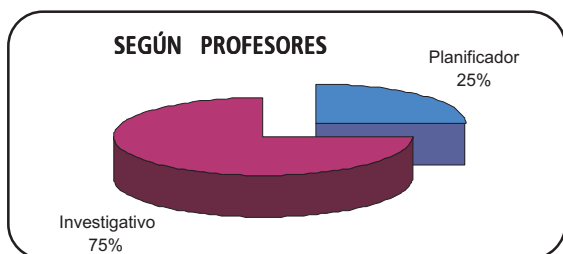


Figura 18.

Resultados Programa de Economía y Banca Internacional, según profesores.

- No se encontró coincidencia ni correlación estadística: coeficiente de contingencia: 0,500, con significancia 0,248, (ver apéndice 15).

Programa de Administración Empresarial

- El 100% de los estudiantes consideran a sus docentes con estilo Participativo Tutorial. Figura No. 19. Mientras que en el caso de los profesores este estilo representa tan solo el 25%, y en su mayoría se consideran investigativos (50%) y planificador (25%), según se aprecia en la Figura No. 20.



Figura 19.

Resultados Programa de Administración Empresarial, según estudiantes.

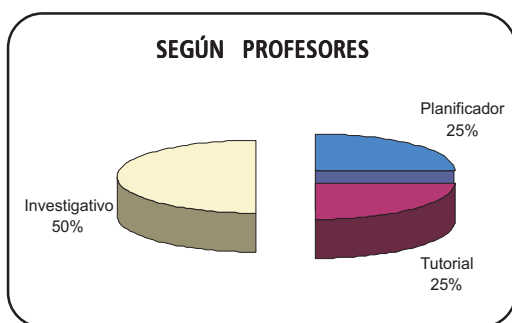


Figura 20.

Resultados Programa de Administración Empresarial, según profesores.

- Nuevamente vemos que en este programa, al igual que en Economía, se refleja una diferencia entre la concepción de investigación entre los profesores y estudiantes. Es decir, que lo que los profesores consideran Investigativo, los estudiantes lo consideran Tutorial.
- No se puede establecer correlación estadística, puesto que los estudiantes consideran a sus docentes en una sola categoría (Participativo Tutorial); la coincidencia es baja (20%).

Resumen de diferencias por Áreas

Para resumir los resultados presentados anteriormente destacamos las características principales del perfil de docentes de cada Área:

En el Área de Humanidades, la mayoría son Participativos Planificadores, 53,8%.

En el Área de Matemáticas, la mayoría son Participativos Tutoriales, 83,8%.

En el Área de Ciencias Económicas y Administrativas, la mayoría son Participativos Tutoriales, 69,2%.

Si lo miramos desde los estilos, con relación a las Áreas, destacamos:

De los Directivos, la mayoría están en Humanidades, 66,7%.

De los Participativos Planificadores, la mayoría están en Humanidades, 77,8%.

De los Participativos Tutoriales, la mayoría están en Ciencias Económicas y Administrativas, 56,2%.

De los Participativos Investigativos, la mayoría están en Humanidades, 50%.

La correlación es moderada en cuanto a diferencias de estilos por áreas, según estudiantes, el coeficiente de contingencia es 0,529 y la significancia 0,053 (ver apéndice 16). Esto significa que sí hay diferencias entre el perfil de los estilos pedagógicos, por Áreas.

Sin embargo, según docentes, las diferencias son menores pues la correlación es de 0,438 con significancia de 0,107.

Correlación del estilo en los resultados obtenidos en las encuestas con otras variables

Género

No se encontró correlación entre el estilo pedagógico y el género de los docentes. La correlación estadística entre estilo según profesores en la encuesta y el género es de 0,028, con significancia de 0,988; en el caso de la correlación entre el estilo de los profesores según estudiantes y el género es de 0,277 con significancia de 0,448 (ver apéndice 17).

Experiencia

En cuanto a la experiencia, es interesante anotar que los docentes de mayor experiencia (más de 20 años) tienden a ser Participativos Tutoriales (40%), según las encuestas a los docentes. Sin embargo, en términos generales, la correlación es baja (0,115 con significancia de 0,999).

Según las encuestas a los alumnos la totalidad de los profesores Directivos tienen más de 20 años de experiencia, y entre 11 y 20 años de experiencia la mayoría son Participativos Planificadores (55,6%); además, según lo alumnos, los profesores con menor experiencia, de 1 a 5 años, son exclusivamente Participativos Tutoriales, o sea, hay una clara tendencia, en este grupo de edad, a preferir este estilo sobre otros. La correlación estadística, en el caso de las encuestas a los alumnos, es alta: 0,604 y la significancia es de 0,031, lo que quiere decir que sí hay una correlación entre el estilo y la experiencia (ver apéndice 18).

En la figura 21 vemos una relación moderada entre los años de experiencia laboral y el estilo, considerado éste como Directivo vs. Estilos Participativos, acumulativamente, según alumnos. Como dijimos, la totalidad de los profesores Directivos se encuentran en el rango de más de 21 años de experiencia laboral. Esto indica que los profesores de mayor edad tienden a utilizar el método tradicional Directivo y por el contrario, los estilos participativos predominan entre los profesores más jóvenes. El coeficiente de contingencia es moderado en este caso, con valor de 0,431 y significancia de 0,063 (ver apéndice 19).

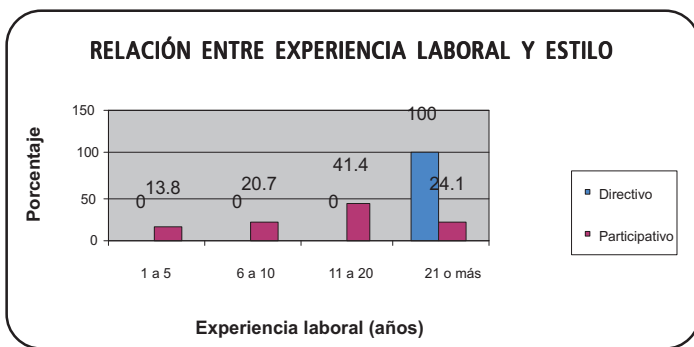


Figura 21.

Relación entre el estilo del profesor según alumnos y la experiencia laboral.

Edad

De manera similar a lo encontrado en cuanto a la experiencia, en las encuestas según alumnos, hay una alta correlación estadística entre la edad y el estilo pedagógico del docente (0,589 con significancia de 0,048, ver apéndice 20). Todos los profesores Directivos son mayores de 56 años; el 77,8% de los profesores Planificadores tienen más de 46 años; todos los profesores jóvenes (entre 25 y 35 años) son Tutoriales.

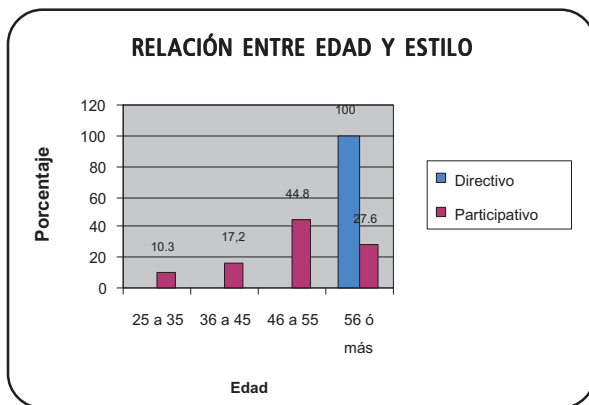


Figura 22.

Relación entre edad y estilo según alumnos.

Con relación a los estilos, según la autopercepción de los profesores, la correlación es moderada (0,519, con significancia de 0,066). La mayoría de los profesores mayores de 56 años son Participativos Tutoriales (50%). La totalidad de los profesores Participativos Planificadores están por encima de los 46 años; en este sentido hay coincidencia con la percepción de los alumnos. La mayoría de los profesores jóvenes se consideran a sí mismos Tutoriales (66,7%); ninguno se considera Planificador (ver apéndice 21).

Tipo de Vinculación

Con respecto al tipo de vinculación y el estilo de los profesores, no hay correlación, ya que su coeficiente de correlación es 0,245. Estos resultados nos permiten visualizar, que no hay asociación entre el tipo de vinculación (tiempo completo, medio tiempo, catedrático) y los estilos según profesores, tomados en dos grandes categorías de Directivo y Participativo (ver apéndice 22).

Correlación de los estilos pedagógicos con el aprendizaje medido por las calificaciones

- Para establecer la equivalencia de las calificaciones entre los diversos programas, se analizaron las distribuciones de las calificaciones en cada uno de ellos para el semestre en el que se realizó el estudio. Se encontró que la distribución es similar para todos, aunque los programas sí difieren en cuanto a su perfil de estilos, como ya se anotó anteriormente, permitiéndonos pensar que el estilo no se correlaciona con el aprendizaje evaluado por la manera acostumbrada de calificar a los estudiantes (ver apéndice 23). Esto indicaría que la calificación como puntaje numérico no es la forma más apropiada para evaluar el aprendizaje. Tal vez los resultados que se obtuvieron en el análisis cualitativo de las actitudes en las entrevistas, nos muestran una mayor relación con el aprendizaje.

Resultados obtenidos en las encuestas aplicadas en España

Las encuestas se aplicaron en el año 2004 en la universidades San Pablo CEU, Cardenal Herrera CEU y Abat Oliba CEU. El

instrumento fue el diseñado en nuestra investigación, y utilizado en la Sergio Arboleda. También fue aplicado a profesores y alumnos.

Los programas en lo que se aplicaron las encuestas fueron lo siguientes: Ciencias Sociales y Jurídicas, Arquitectura, Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Jurídicas y de la Administración, Humanidades y Ciencias de la Educación y Veterinaria. El número total de encuestas aplicadas es 372 a estudiantes y 16 a profesores.

Nos sorprendió la similitud entre algunos resultados encontrados en la Universidad Sergio Arboleda y los obtenidos en España.

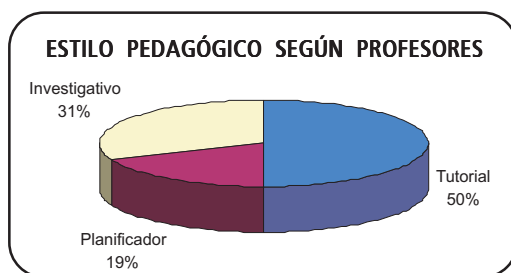


Figura 23.

Estilo pedagógico según profesores en la encuesta.

La totalidad de profesores se consideran participativos, y el estilo predominante es el Tutorial, 50%, no muy distante del 38% encontrado en el mismo estilo en la Sergio Arboleda.



Figura 24.

Estilo pedagógico según estudiantes en la encuesta.

Todos los estudiantes consideraron a sus docentes en estilos participativos, predominando el Planificador (62%). A diferencia de la Universidad Sergio Arboleda, ningún profesor fue categorizado como Directivo, aunque se esperaba encontrar un alto porcentaje en este estilo. Tampoco se encontró el estilo Participativo Investigativo.

Los resultados anteriores confirman la tendencia al cambio en los estilos pedagógicos, hacia los estilos participativos, que exigen mayor actividad del alumno, que sobre todo, centran la actividad pedagógica en los estudiantes.

No hay correlación entre los resultados obtenidos en las encuestas según profesores y los obtenidos en las encuestas a estudiantes (el coeficiente de correlación es de 0,047, con significancia de 0,982). Estos resultados son similares a los encontrados en la Sergio Arboleda.

Diferencia en estilo por áreas y programas en las universidades españolas encuestadas

Se encontró que hay una alta correlación entre los estilos pedagógicos según profesores y las áreas del conocimiento (el coeficiente de correlación es 0,648 y la significancia es 0,072). En la Sergio Arboleda encontramos que la correlación es moderada (ver apéndice 24). Esto parece indicar que hay perfiles diferentes de estilos pedagógicos, según las áreas del conocimiento. La correlación es aún más alta, en el caso de España, entre estilos pedagógicos y programas, según los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los profesores (coeficiente de contingencia de 0,717 con significancia de 0,152).

Diferencia en estilo por género

En España, la correlación entre estilo pedagógico y género de los docentes es baja; según docentes el coeficiente de correlación es 0,218 con significancia de 0,672, y según estudiantes el coeficiente de correlación es de 0,389 con significancia de 0,091.

En el caso de la Sergio Arboleda la correlación fue aún más baja. Según estos resultados, las profesoras y los profesores enseñan de manera similar.

Entrevistas en la Universidad Sergio Arboleda

Se tenía previsto entrevistar a ocho (8) profesores, dos de cada uno de los estilos pedagógicos estudiados y categorizados según las encuestas, y dos (2) estudiantes de cada profesor, uno con un promedio alto de calificación y otro con bajo promedio. Sin embargo, aunque no se pudo entrevistar al docente 32, sí se entrevistaron a sus estudiantes. En el caso del docente 12, los alumnos entrevistados se descartaron por no ser representativos del grupo inicial al cual se aplicaron las encuestas. Tabla No. 4.

Tabla 4

Resultados de estilo en las entrevistas

NOMBRE	ESTILO SEGÚN ENTREVISTA AL DOCENTE	ESTILO SEGÚN ALUMNO EN ENTREVISTA		ESTILO SEGÚN PROFESORES EN ENCUESTA	ESTILO SEGÚN ALUMNOS EN ENCUESTA
		No. 1 (+)	No. 2 (-)		
Profesor 26	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Tutorial
Profesor 22	Directivo	Directivo	Directivo	Participativo Planificador	Directivo
Profesor 21	Participativo Investigativo	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Participativo Investigativo	Participativo Investigativo
Profesor 12	Participativo Investigativo	NO APLICA	NO APLICA	Participativo Investigativo	Participativo Tutorial
Profesor 10	Directivo	Directivo	Directivo	Participativo Tutorial	Directivo
Profesor 2	Directivo	Directivo	Directivo	Participativo Planificador	Participativo Planificador
Profesor 18	Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Tutorial	Participativo Tutorial	Participativo Tutorial
Profesor 32	NO APLICA	Participativo Tutorial	Directivo	Participativo Tutorial	Participativo Tutorial

La figura No. 25 muestra resultados en la entrevista de los profesores, la figura No. 26 refleja los resultados de la entrevista de los estudiantes de alta calificación; la figura No. 27 muestra los resultados de los estudiantes de baja calificación en la entrevista. La transcripción de las entrevistas de profesores y alumnos se encuentra en el apéndice No. 25.

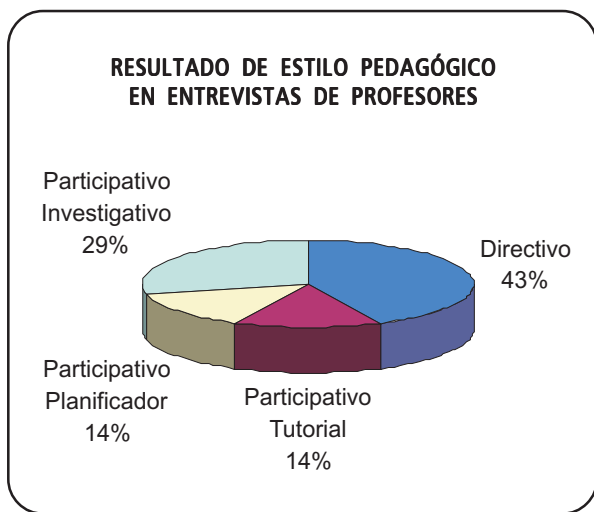


Figura 25.

Resultados de estilo pedagógico de los docentes en entrevistas de profesores.

Es interesante anotar, que mientras que en las encuestas ningún profesor se atribuye comportamientos característicos del estilo Directivo, los observadores de las entrevistas sí clasificaron a tres profesores en este estilo; lo que es más, en el caso de esos profesores, según los observadores, los alumnos entrevistados también determinaron que el estilo de sus profesores es Directivo. La correlación por pares entre el estilo de los profesores en la entrevista y los resultados en la entrevista de los estudiantes, así como entre estos últimos (estudiantes de alta y baja calificación), para el estilo Directivo, es perfecta y positiva. Sin embargo, debe anotarse que en todos los casos de docentes Directivos, según la entrevista, hay elementos participativos, igual que en la encuesta (ver apéndice 26).

Estos resultados también parecen indicar validez del instrumento de la entrevista puesto que los resultados son consistentes con los de la encuesta, a pesar de su carácter subjetivo y cualitativo.

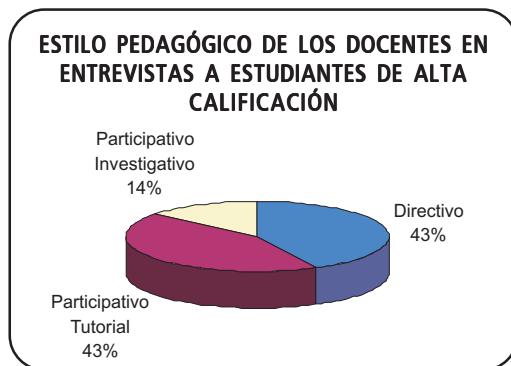


Figura 26.

Resultados de estilo pedagógico en entrevistas, de estudiantes con alta calificación

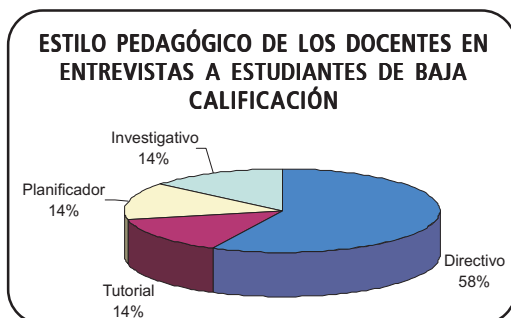


Figura 27.

Resultados de estilo pedagógico en entrevistas, de estudiantes con baja calificación.

En las figuras 26 y 27 podemos ver los estilos pedagógicos de los docentes, a partir de la entrevista en estudiantes de alta calificación (Figura 26) y de baja calificación (Figura 27). Es interesante anotar que el porcentaje de estudiantes de baja calificación que clasifican a sus profesores en el Estilo Directivo es mayor, y a la vez el porcentaje que clasifica a sus profesores como Participativos Tutoriales es inferior, lo cual puede indicar que los alumnos de baja calificación perciben a sus docentes más alejados de sus intereses individuales y sienten la necesidad de mayor atención.

La correlación entre el estilo del profesor, según las encuestas de los estudiantes, y el estilo del profesor, según la entrevista a los estudiantes de alta calificación es de 0,745 y la significancia es de 0,277. En el caso de los estudiantes de baja calificación, la correlación entre el estilo resultante de la encuesta y el estilo resultante de la entrevista es de 0,816, y la significancia es de 0,213 (ver apéndice 27). En ambos casos la correlación es alta, lo que indica una gran correspondencia entre la encuesta a los estudiantes y los resultados de la entrevista a los mismos, y de alguna forma valida los instrumentos.

Relación entre la encuesta y la entrevista, resultados estudiantes de alta y baja calificación

Se presenta una alta coincidencia entre lo que consideran los estudiantes en la encuesta, sobre el estilo de sus profesores, y los resultados de las entrevistas a todos los estudiantes (alta y baja calificación), evaluados por los entrevistadores. La coincidencia estadística es de 57,14%, y el coeficiente de contingencia es de 0,689, con significancia de 0,195, es decir, es moderada (ver apéndice 28). En la Figura No. 28 se encuentra la coincidencia estadística.



Figura 28.

Coincidencia entre el estilo del profesor en la encuesta y la entrevista según estudiantes.

En cuanto a la correlación entre el estilo de los docentes, según las entrevistas a los profesores y el estilo de los docentes, según las entrevistas a los alumnos de alta calificación, encontramos que es bastante alta 0,816 y la significancia es de 0,062. En el caso de los

alumnos de baja calificación, la correlación es de 0,866 y la significancia es de 0,035 (ver apéndice 29). Vistos por la entrevista, a través del observador, sí hay correspondencia entre la percepción que tiene el docente de sí mismo y la percepción que tiene el alumno de su docente. Recordemos que en el caso de las encuestas la correspondencia no es tan alta, principalmente porque ningún profesor admite ser Directivo.

Relación entre la encuesta y la entrevista, resultados profesor

La coincidencia entre lo que considera el profesor en la encuesta sobre su comportamiento pedagógico y los resultados de la entrevista, evaluados por los entrevistadores, es moderada. La entrevista introduce elementos diferentes (cualitativos) a los que están presentes en la encuesta para establecer los estilos, ya que la asociación no es completa; posiblemente por lo que ningún profesor acepta ser Directivo en la encuesta y la entrevista sí nos arroja varios en este estilo. La coincidencia estadística es de 43% y el coeficiente de contingencia es de 0,769, con una significancia de 0,12 (ver apéndice 30).



Figura 29.

Coincidencia estadística resultados estilo pedagógico en encuesta y entrevista.

Resultado de las entrevistas a los docentes en cuanto a actitudes

En la Figuras No. 30 a No. 33 se muestran los resultados de las actitudes evaluadas en las entrevistas a los profesores.

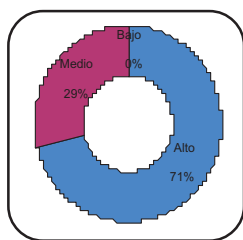


Figura 30.

Actitud de los profesores hacia su papel como docentes observada en la entrevista.

En la figura No. 30 se observa que existe un alto porcentaje (71%) de alta actitud en este aspecto. No hay ningún porcentaje en baja actitud. Esto nos indica que la totalidad de los docentes están compenetrados con su papel como tales.

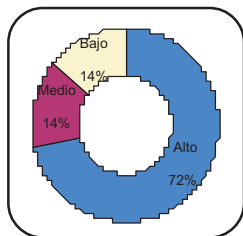


Figura 31.

Actitud de los profesores hacia los alumnos observada en la entrevista.

Aunque existe un mayor porcentaje de alta actitud (72%) de los profesores hacia los estudiantes, hay un porcentaje de profesores que manifiesta baja actitud hacia sus alumnos (14%), lo que nos muestra que no siempre las relaciones son favorables (figura No. 31).

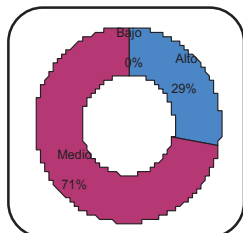


Figura 32.

Actitud de los profesores hacia la institución observada en la entrevista.

La mayoría de los profesores están en la categoría de actitud media (71%) con relación a la institución; en actitud alta está el 29%.

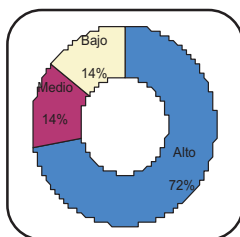


Figura 33.

Actitud de los profesores hacia la evaluación observada en la entrevista.

En cuanto a la evaluación, los resultados son iguales a los encontrados en la actitud hacia los alumnos; es decir, la mayoría (72%) se clasifica en alta actitud y el 14% en baja actitud.

La correlación estadística entre la actitud del docente hacia sus alumnos y la actitud hacia la evaluación es alta: 0,739 con significancia de 0,048 (ver apéndice 33). Estos datos son interesantes pues asocian claramente la receptividad del docente hacia sus alumnos con el uso positivo de la evaluación.

Resultados de las entrevistas a los alumnos en cuanto a actitudes

Las figuras No. 34 a No. 36 muestran los resultados con respecto a la actitud, observadas en los estudiantes con alta calificación.

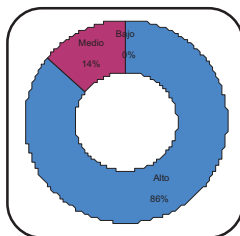


Figura 34.

Actitud de los estudiantes de alta calificación hacia el profesor observada en la entrevista.

Un alto porcentaje de estudiantes de alta calificación (86%) está en el rango alto de actitud hacia el profesor, como se esperaba. No sabemos qué determina qué, si la alta calificación determina la alta actitud, o lo contrario. Esto vale la pena explorarlo en estudios posteriores.

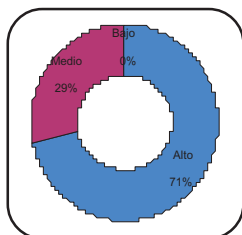


Figura 35.

Actitud de los estudiantes de alta calificación hacia el aprendizaje observada en la entrevista.

Igualmente, se observa que la mayoría de los estudiantes de alta calificación tiene una alta actitud hacia el aprendizaje (71%). Sería interesante explorar en otras investigaciones si una mejor actitud lleva a un mejor aprendizaje, o lo contrario.

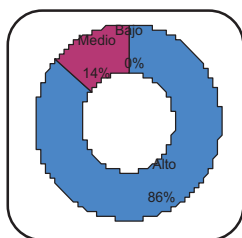


Figura 36.

Actitud de los estudiantes de alta calificación hacia la asignatura.

En el caso de las actitudes hacia la asignatura los resultados son iguales a los encontrados respecto a la actitud hacia los docentes; es decir, el 86% demuestra alta actitud frente a la asignatura y sólo el 14% está en actitud media. La correlación entre la actitud hacia la asignatura y la actitud hacia el docente, de los estudiantes de alta calificación es muy alta: 0,816, con significancia muy baja: 0,003 (ver apéndice 32).

Resultados similares fueron encontrados en la investigación de Pérez & Pérez (2008) y Pérez & Preciado (2008) sobre las actitudes hacia las matemáticas.

Resultados de las entrevistas a los alumnos de baja calificación en cuanto actitudes

Las figuras No. 37 a No. 40 muestran los resultados con respecto a la actitud, observadas en los estudiantes con baja calificación.

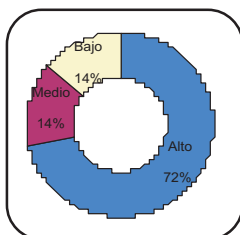


Figura 37.

Actitud de los estudiantes de baja calificación hacia el profesor.

Aunque en este caso sí hay un porcentaje de baja actitud (14%) la mayoría de los estudiantes (72%) demuestra una alta actitud hacia sus docentes. No se sabe, si en estos resultados, pueda influir cierto temor a manifestar una actitud negativa, sobre todo si se tiene en cuenta que las entrevistas fueron filmadas y realizadas por personal de la institución.

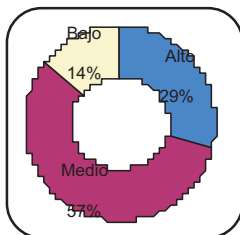


Figura 38.

Actitud de los estudiantes de baja calificación hacia el aprendizaje, observada en la entrevista.

En este caso, hay una gran diferencia con los estudiantes de alta calificación, ya que el 71% de los de baja calificación se encuentra entre los rangos medio y bajo y en aquellos el 86% está en el rango alto y no hay ningún caso de baja actitud.

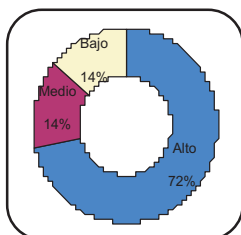


Figura 39.

Actitud de los estudiantes de baja calificación hacia la asignatura, observada en la entrevista.

Es interesante, que a pesar de ser estudiantes de baja calificación y con una actitud media y baja hacia el aprendizaje, la mayoría (72%) tiene una alta actitud hacia la asignatura, lo cual demuestra cierta objetividad por parte de los estudiantes.

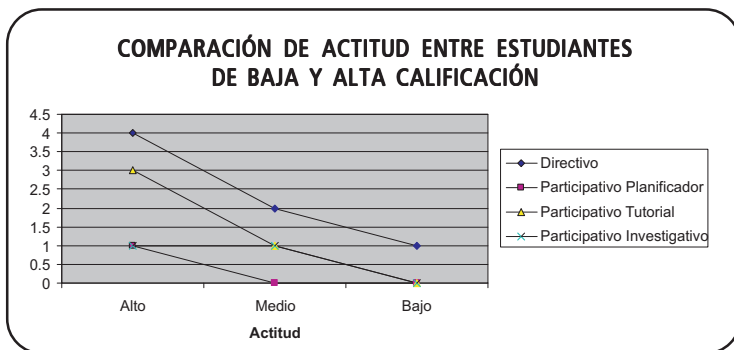


Figura 40.

Comparación de actitud entre estudiantes de baja y alta calificación.

Uno de los análisis más importantes que arroja la investigación, es la clara relación entre actitud y calificación, ambas consideradas en rangos de alta, media y baja. En la gráfica se aprecia que los

estudiantes de alta calificación tienen una actitud superior a los estudiantes de baja calificación; lo que es más, ningún estudiante de alta calificación presenta actitudes negativas. La correlación de Pearson es de 0,9971, que es significativa.

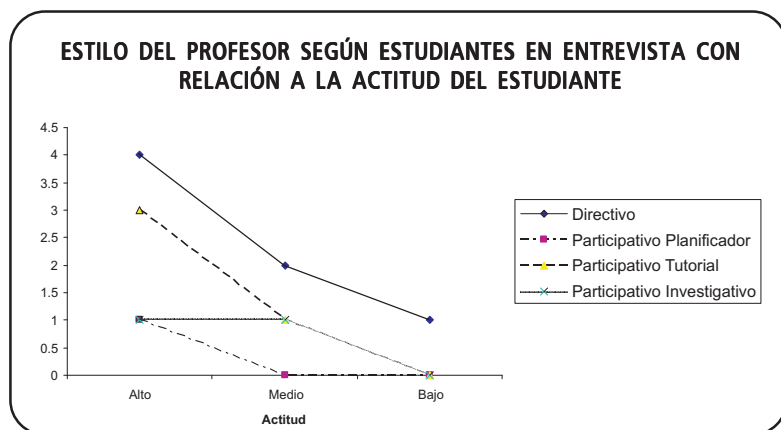


Figura 41.

Estilo del profesor según estudiantes en entrevista con relación a la actitud del estudiante.

Ver apéndice 33.

Las curvas de la gráfica nos muestran que las actitudes más altas están asociadas al estilo Directivo y las más bajas al estilo Participativo Planificador.

Se evidencia un cambio en el estilo del profesor, como hemos visto en anteriores resultados; pero los alumnos siguen esperando que su profesor sea Directivo y les gusta que lo sea porque no están concientes de que si no participan, no aprenden.

Desde la colonia predominó el estilo Directivo y autoritario; incluso Bolívar (1828) afirmaba que debíamos ser tratados con rigor. Estamos acostumbrados a la cátedra tradicional y a ser pasivos. Por otro lado, la tradición sajona de Bentham (1780) a la cual Bolívar se opuso, fomenta la autonomía y la participación, y conduce a la investigación y a la productividad.

Tal vez estos resultados nos indican que hay un cambio importante que debe darse en el alumno, para que comprenda la importancia de desarrollar su autonomía. El problema es, por un lado, cultural, fuimos un país colonizado; por otro, es de costumbres educativas, pues desde la primaria, y aun en el hogar, se acostumbra el estilo autoritario.

Todo esto indica que los estilos participativos deben ser más exigentes respecto a la actividad y el compromiso del alumno, como se hace en los países asiáticos y en Cuba (Christin 2008), cuyos niños obtienen los puntajes más altos en pruebas de actitud alrededor del mundo. O sea, combinar la autonomía y el compromiso del alumno, con una mayor exigencia y orientación del docente.

Análisis cualitativo de las entrevistas

Introducción

Hemos considerado importante extraer alguna información de las entrevistas, pues tanto el proceso de realizarlas, como su contenido, fue muy enriquecedor y aportó a la comprensión de los estilos pedagógicos. Al decidir utilizar este instrumento buscamos complementar la información recibida del análisis cuantitativo, y esta expectativa probó ser acertada.

Modelos de los docentes

Independiente de su estilo, todos los docentes manifiestan en sus entrevistas que han tenido un modelo que los ha inspirado en la docencia. Algunas de las anotaciones al respecto son:

- “[...] yo creo, honradamente, que eso es algo que pertenece a mi ser, a mi manera de ser, a mi condición, sí, porque desde la escuela ya, estoy hablando de un pueblito de Granada, allá por mil novecientos cuarenta y nueve, cincuenta, sí, en plena situación de calamidad y de hambre, el maestro, el profesor Don Joaquín ya me ponía a mí a darle clase a otros niños que eran más pequeños y que estaban en niveles inferiores porque estábamos en la escuela unitaria y la escuela unitaria es que en un mismo salón están todos los niños, los que serían de sexto, de quinto, de cuarto, de

- primaria, allí estaban todos, con un solo maestro y entonces, pues el maestro recurría a los que él veía que podíamos tener habilidades para eso, para hacer trabajo ya de grupo y demás”.
- “Pues fundamentalmente mi padre y yo traté de seguir sus pasos”.
 - “Porque me encanta, siento que soy una profesora por dentro, me encanta enseñar. Yo empecé enseñando en el Gimnasio Moderno, porque mis hijos eran alumnos y me gustó mucho el método de enseñanza que tenían allá, porque Don Agustín Nieto Caballero fue un revolucionario de la educación y entonces él trabajó todos los sistemas, el sistema Montessori, y el método de aprender, no tanto con el profesor dictando la materia, sino con los alumnos descubriendo el mundo; entonces esa parte me gustó mucho, y cuando me retiré de allá, pues quise seguir enseñando y pasé a la Sergio Arboleda”.
 - “[...] o tal vez sigo el ejemplo de mis profesores, ¿no es cierto?, que nos gustaban, otros no nos gustaban, tal vez sigo el método de mis profesores universitarios”.
 - “[...] recuerdo un profesor, no era brillante matemáticamente [...] pero era muy bueno. Llegaba mucho a los estudiantes; estaba yo en los primeros semestres de universidad y él me pareció bueno siempre; tenía gusto de ir a las clases de él, era muy activo, muy dinámico, aprendí mucho, sobre todo por la actitud que tenía él hacia la matemática, la forma, entonces como que lo motivaba a uno estudiar”.
 - “[...] iba copiando, sobre todo al principio. Al principio mi héroe era Ernesto Caballero y yo todavía lo quiero mucho; él tiene dos tipos de personas, los que lo quieren mucho y los que no lo quieren nada, yo estoy en la parte de los que lo queremos mucho. A mí él me marcó mucho en la pedagogía, [...] Mi modelo, sí”.

Vemos claramente que todos los docentes entrevistados han sido inspirados por alguien, y enseñan como fueron enseñados.

Características diferenciantes de estilos

En las entrevistas entendemos con mayor claridad las aproximaciones diferentes a la interacción docente – alumno. Señalamos algunas de ellas.

Estilo Directivo.

Docentes:

- “Y otras veces sí golpeo el escritorio [...] Silencio allá, que a mí me costó preparar esta clase para que ustedes se pongan a reirse, allá señorita por Dios”.
- “[...] ahí no permito que ellos den su opinión, ni que pongan con sus propias palabras, no, ahí no, sino que en el primer momento deben responderlas con citas, frases textuales de la obra, en los exámenes ellos me repiten, valga la palabra, o reproducen”.
- “[...] eso para mí es una falta de respeto grave a mí persona, a mí trabajo, eso es grave, yo lo echo de clase y solicito por lo menos una semana de suspensión de las clases, ocurre, ocurre y de hecho pues lo hago, suspendo las clases”.
- “Alguna debilidad es quizás intransigencia en la disciplina, la rigidez y lo estricto en el aspecto de disciplina”.
- “[...] yo les digo, bueno, qué piensan ustedes de tal tema, de tal problema, quiero oír sus opiniones”.

Al igual que en las encuestas, en las entrevistas encontramos que los docentes Directivos tienen aspectos participativos. Sin embargo, con frecuencia, la participación del alumno se limita a responder a la actividad del docente. Por ejemplo:

Estudiantes:

- “Nosotros éramos un grupo de treinta personas y de esas treinta, participábamos dos, hablamos con el Doctor para que las clases no fueran tan monólogo, sino nos diera más participación, el grupo en general se quejaba que la clase era un monólogo, el monólogo, él contando y contando”.
- “[...] él siempre expone [...] si es una clase pues básicamente escuchamos [...] básicamente el que participa, el que habla, es él; uno se limita a escuchar, pocas veces uno interviene levantando la mano [...] a uno le da temor hablar porque la clase se la posesiona él, entonces de pronto como más participación de los alumnos [...] popularmente, lo achanta a uno”.
- “El método que él utilizaba era... él llegaba, daba su clase magistral, pues por así decirlo, él llegaba, hablaba, él explicaba; trataba siempre de estar atenta a lo que él decía, a los comentarios, las

críticas [...] pero, pues precisamente por eso, trato de tomar buenos apuntes”.

- “[...] siendo como él es, te muestra que eres un mediocre”.
- “La verdad a mí me parecía un poco aburrida, o sea, el tema me parecía interesante porque personalmente me gusta la economía, pero sinceramente... pues porque a veces era muy hablar y hablar y hablar”.
- “[...] uno sí participa pero de todos modos sí me parece que la clase igual lleva un ritmo como lentico y que pues uno tendía a veces como a distraerse por eso”.
- “[...] sólo era magistral, entonces copie y copie toda la clase, pero es que uno a veces no se involucra”.

Como vemos, el que maneja la actividad es el docente, y el alumno no tiene un aprendizaje autónomo, la mayoría de las veces, sino que responde pasivamente a lo que el docente indica.

Participativo Tutorial.

Docentes:

Desde el punto de vista del docente, el estilo Participativo Tutorial enfatiza la relación personal con el alumno y el seguimiento individual a su proceso de aprendizaje. Algunos apartes de la entrevista de una docente que fue considerada Tutorial por los observadores:

- “Mi sistema... yo hablo poco”.
- “Yo presento un tema y les produzco como inquietudes sobre el tema, los hago primero hacer como ciertos grupos en que discuten ciertos aspectos del tema, para que ya comiencen a interesarse, luego hablamos sobre el tema y los pongo a investigar y además hago que esas investigaciones me las presenten en frente de la clase”.
- “Mi clase no es una clase silenciosa, muchas veces ellos trabajan en grupo dentro de la clase, entonces están hablando, están comentando, dando ideas, pero tienen al mismo tiempo que producir resultados, no se queda digamos sólo en la hablada, sino que después cada grupo presenta sus ideas a la clase y al final de la clase se hace una recopilación de las conclusiones a que se llegan y digamos se sacan ya las conclusiones del tema”.
- “Yo soy suave en las notas porque veo que como es en otro idioma, les cuesta mucho trabajo, es difícil para ellos como entrar

a poder leer, escribir, expresarse en otro idioma, se sienten cohibidos con el resto de la clase, entonces me centro mucho más en las victorias, que en las cosas malas que puedan tener y estoy siempre como animándolos”.

- Pues yo quiero llegar a los estudiantes no sólo en el campo de la ciencia sino también hacerlos mejores personas, quiero darles valores, quiero darles cosas que les sirvan más adelante para la vida, mostrarles que a través del trabajo se llega lejos, que es importante esforzarse para conseguir buenos resultados y que es importante la honestidad; entonces me parece que un buen pedagogo pues tiene que trabajar la persona como un ser integral, no solamente una persona que reciba ciencia, sino otros valores”.

Estudiantes:

Lo que dicen los estudiantes:

- “[...] nos toma confianza, nos lleva por el camino que uno elija, de pronto si se está equivocando no importa”.
- “La metodología de él es como sentarse a trabajar con cualquier otro compañero [...] ejemplos muy especiales que lo colocan a pensar a uno, después él empieza a interrogar, cómo sería una posible solución o qué características puede tener ese ejemplo y a medida que todos vamos participando, pues él nos va llevando por el camino, al final pues él trata de... él siempre está como en esa confianza ¿no?, como en eso de brindarle el apoyo al estudiante”.
- “El dice: ‘Aquí no estoy para dictarles clase, sino que aquí soy como una ayuda para ustedes, no soy el que llega y bla bla bla’.
- “La clase era muy participativa, entonces uno podía dar su opinión de lo que pensaba, preguntarle al profesor”.

En el estilo Tutorial, como en los otros, y lo mismo que en las encuestas, hay características mixtas de otros estilos, pero el docente se clasificó según el estilo predominante.

Participativo Planificador.

Docentes:

El estilo Planificador, como hemos observado, es un elemento mixto en todos los demás estilos, seguramente por la influencia de los métodos de planeación y evaluación curricular, que han tenido

importancia a partir de mediados del siglo XX, y continúan teniéndola en temas como las competencias y los créditos. (Suárez, 2006).

Veamos algunos comentarios de profesores que en su entrevista dejan ver elementos del estilo Participativo Planificador, y fueron clasificados como tales:

- “Pero en los primeros semestres, como existe más acompañamiento del profesor en la actividad, de acompañamiento con los estudiantes, sería más un trabajo como talleres [...] en los cursos superiores debe cambiar el tipo de metodología, debe ser más... como que nazca más del estudiante, o sea que se llegue a clase a discutir, unos temas que se presenten, se discuten; en los primeros semestres naturalmente que hay que estar más pendiente del estudiante, paso a paso”.
- “[...] no tenemos esa disciplina de llegar preparado para la reunión... ese es el problema”.
- “[...] y si no hay discusión, entonces lanzo ciertas ideas sobre... empiezo a hablar de ciertas ideas orientadoras, lanzo ciertas ideas orientadoras del tema, eso es lo que trato de hacer”.
- “Uno siempre busca los resultados positivos aunque no se den; y cuando uno tiene resultados negativos pues uno se cuestiona [...] ya ahorita hago más reflexión”.
- “[...] me pongo a mirar que yo soy un poco débil en exigir”.

En los anteriores comentarios podemos ver algunos aspectos de importancia para el profesor Planificador, como la adopción de estrategias alternativas según las características del grupo, la preparación necesaria para las clases, y la evaluación de la actividad docente.

Estudiantes:

Lo que dicen los estudiantes:

- “Las materias en que sólo somos economistas, máximo somos ocho o diez personas, entonces ese contacto con los profesores es mucho más cercano, nos pueden conocer más, el profesor puede reconocer las habilidades de cada uno”.
- “Ella es muy buena profesora, tiene un método de enseñanza como bastante didáctico”.

- “[...] en general el método es muy bueno”.
- “[...] ella daba una charla y después como un debate y nos preguntaba [...] buscaba que los alumnos nos aventuráramos a hablar y hacer exposiciones y cosas así”.
- “La materia como tal fue buena”.
- “Teníamos que dar ciertas ideas de los temas y ella se acercaba a cada grupo a mirar qué era lo que estábamos haciendo [...] ella muchas veces traía lecturas, las fotocopiábamos y las leíamos en casa, o se hacían talleres, entonces ella entregaba la lectura y sobre esa lectura se hacía un taller”.
- “Yo creo que la fortaleza de ella es que lograba tener una relación muy cercana con nosotros, la clase se volvía mucho más amigable, mucho más cómoda, mucho más agradable estar en clase con ella y más amena”.
- “La exigencia no llegaba al momento de los exámenes, sino que se daba durante el transcurso de las clases, durante el semestre, al momento de los parciales era como muy suave”.
- “[...] buscaba que los alumnos hiciéramos exposiciones, habláramos en clase, entonces tenía en cuenta las participaciones en clase, las exposiciones [...] ella nos daba una charla, hacía unos talleres, una tarea, unas lecturas y ya, eso es para mí una clase con ella”.

Vale la pena reiterar que el Planificador es un elemento que se encuentra presente en la mayoría de los profesores, sea cual sea su estilo predominante; esto lo encontramos tanto en las encuestas como en las entrevistas.

Participativo Investigativo.

El estilo Investigativo va encaminado principalmente a la producción de conocimiento de parte del alumno, sobre todo a través del desarrollo de proyectos y la construcción simultánea de procesos de búsqueda conducentes a la investigación. Entre los estilos participativos, es el que implica mayor exigencia al alumno. A continuación, algunos apartes de lo que opinan docentes investigativos:

Docentes:

- “Una clase mía tiene un alto índice de contacto con los estudiantes, contacto en todos los lenguajes posibles”.

- “[...] que vean ellos que tú les estas dando la importancia, es decir que el estudiante es lo que importa, lo que interesa, es el momento, es el centro [...] establecerles un nivel riguroso y académico bastante alto [...] no hay conocimiento sin rigor y que no hay conocimiento sin lectura, y que no hay conocimiento sin un profundo deseo por aprender”.
- “[...] a través de preguntas, a través de seminarios, a través de debates, a través de mesas redondas”.
- “Sus experiencias de vida cuentan mucho, sus opiniones cuentan mucho, sus preguntas, así sean elementales cuentan muchísimo y se hace una unión entre academia profunda y existencia cotidiana que le permite a los estudiantes, me atrevo a decir un poco arrogante, apasionarse por los temas, apasionarse profundamente por un tema”.
- “La hora chiquita es un debate siempre, la hora chiquita es un seminario siempre”.
- “[...] es una relación con un tema, con una película, con un video, con un texto, con una canción”.
- “[...] una publicación [...] una producción concreta y que ojalá retome todo lo que tiene el curso”.
- “Lo importante no es lo que tú me estas presentando, sino los pasos que diste para presentar”.
- “[...] que ellos entiendan que el conocimiento se puede transferir, tanto en su vida como a su profesión, porque a veces ellos creen que el conocimiento está encerrado en el salón”.
- “[...] para qué sirve su materia profesionalmente y para qué les sirve esa materia en su vida”.
- “La autoridad no tiene que ver con imposiciones, no tiene que ver con castigo, tiene que ver con respeto”.
- “[...] hacer de las clases un laboratorio de investigación”.
- “Frente a estos tipos de metodologías yo hago una mezcla y una combinación de todas”.
- “El estudiante tiene que ir porque le gusta ir [...] usted tiene que venir porque siente que está aportando”.
- “[...] que la gente piense mucho, que se cuestione [...] no centrarse en una sola verdad”.
- “El punto es mucha pregunta, pregunta, pregunta, pregunta, pregunta... y además de eso, pregunten”.

- “[...] con unas reglas de juego claras, mire, si usted no ha leído no venga a clase”.
- “[...] el trípode del conocimiento: 1. El texto, 2. La lectura de coyuntura, 3. Los casos”.
- “En pregrado la cátedra magistral no funciona tanto, pero naturalmente sí funciona más el método de estar preguntando y de estar retroalimentando las cosas y menos la parte magistral”.
- “Sí, van teniendo la retroalimentación que necesitan y saben cómo van y todo ese tipo de cosas y eso funciona”
- “[...] absolutamente todos los temas tienen un caso [...]”
- “En que se aplica, exactamente, o sea, hay una aplicación del marco teórico y además el mensaje es ese, si usted no ha leído esto y no sabe de esto, entonces no puede resolver el caso”.
- “Perder conmigo es terriblemente difícil, o sea, sí hay gente que pierde, pero les cuesta mucho trabajo perder, porque es que tienen mucho, mucho, yo los evalúo mucho, yo les hago quizes, yo les pongo ensayos, yo les hago exámenes, yo les califico los casos, yo les califico las exposiciones de los casos, entonces ellos fácilmente llegan a un primer parcial con 15 notas, 20 notas”.
- “El programa está hecho de tal manera que el ritmo es de ir parejito y no se puede colgar, no se puede colgar”.
- “Yo les digo es que este curso no es un curso de llaneros solitarios, ¿por qué? Porque este no es un curso para que usted trabaje solo, yo digo, este es un curso para que trabaje en grupo”.
- “Los casos los trabajan en grupo, los ensayos son individuales y los exámenes son individuales, pero los casos son en grupo”.
- “[...] que desarrollen la capacidad de pensar de acuerdo a su profesión, y eso es lo que yo busco”.
- “[...] no es simplemente mirar si manejan un producto o no, eso es mirar todo integralmente”.
- “Hay una cosa que usted mínimo tiene que garantizarle al estudiante, y tiene que saber y pasar a otro nivel. Y el estudiante debe saber exactamente qué es lo que tienen que enseñarle, porque esa es la única autoridad real que uno tiene, la del estudiante”.
- “Van encontrándole sentido a muchas cosas a las que no les encontraban sentido”.
- “[...] estudiar mucho porque para poder ser exigente con los demás uno tiene que ser exigente con uno mismo”.

- “La mejor manera de crear conocimiento, a veces es ayudar a crear conocimiento”.

Queda claro que este estilo busca una discusión profunda de los temas; hay un énfasis en esto pues son básicos la reflexión y el cuestionamiento, lo que no significa que los otros estilos excluyan estos aspectos.

Estudiantes:

Lo que dicen los estudiantes

- “Él propuso que los casos fueran expuestos por nosotros y que hubiera una retroalimentación y se hiciera más dinámica la materia”.
- “Sí, él ponía unos capítulos para leer, desde el comienzo él ponía un programa, un programa y uno tenía que ir mirando en la fecha, qué tocaba leer para determinada fecha; la mayoría era en inglés, se leía y al llegar a la clase él preguntaba: ¿hay dudas? Si no hay dudas pues... no se hablaba del tema y seguía la metodología”.
- “No, realmente él nunca nos obligó a nada, él no era de control de lectura y verificar que efectivamente sí se había leído”.
- “Por el ritmo en que él nos llevaba, para todas las clases había que leer, para todas las clases había que entregar algún taller, entonces pues tocaba estar al día”.
- “[...] Ese dinamismo en que nos mantenía y definitivamente, él maneja bien el tema”.
- “No es una persona difícil, no; es la persona más abierta a escuchar”.

Compromiso con la docencia

Es interesante que, independiente del estilo, todos los docentes manifiestan su gusto por la enseñanza. Algunas citas que se destacan:

- ¡Me gustó!, me gustó realmente la docencia, y me gusta transmitir la experiencia y que otros se aprovechen de ella. En todos los años que llevo de práctica, que otros se aprovechen de ella”.
- “[...] yo he sido, pues prácticamente profesor y maestro en todos los momentos de la vida, siempre he tenido esa misión, digámoslo así, o esa vocación, incluso, pues en la charla común y corriente

en un tren o en el autobús y demás uno es más maestro que otra cosa, eso es algo que está en la entraña de uno”.

- “Yo creo que a mí eso me viene por sangre, porque mi abuelo paterno y mi papá fueron profesores, mi papá fue profesor de matemáticas en la Universidad de Antioquia, de toda su vida, y entonces yo creo que eso se hereda”.
- “Porque me encanta, siento que soy una profesora por dentro, me encanta enseñar”.
- “El gusto que me da enseñar, porque me hace verdaderamente feliz, y yo creo que eso uno se lo transmite a los alumnos, me gusta, me interesa, entonces ellos también se interesan por los temas, pues tal vez porque yo logro presentárselos de una manera como agradable”.
- “A veces es más lo que uno recibe de los estudiantes que lo que uno da, es increíble lo que se aprende con ellos”.
- “De hecho, soy profesor con mucha felicidad y con mucho orgullo”.
- “Pero claro que sí; yo, si tuviera otra vida sería profesor otra vez”.
- “[...] un proceso muy fluido, donde usted se divierta haciendo las cosas y que para mí sea divertido venir a dictar esas cosas [...] cójale entusiasmo a esto, cójale cariño... y lo cogen, y lo que se logra es espectacular”.

De las citas anteriores algunas fueron extraídas de las entrevistas de profesores Directivos. Es muy posible, que sean buenos docentes debido a su amor a la docencia, independiente del estilo que los caracteriza.

A manera de conclusiones sobre las entrevistas

Uno de los aspectos más enriquecedores, de esta investigación, es la complementariedad de los métodos cuantitativos y cualitativos empleados. Sin lugar a dudas, las entrevistas nos permitieron comprender facetas, motivaciones, significados, de la interacción docente – alumno, que las encuestas no develan.

Entre los resultados de la investigación, resaltamos cómo las entrevistas sí se corresponden con la esencia de los diversos estilos,

según habíamos establecido en los indicadores. Definitivamente las entrevistas nos compenetraron con el sentido de los estilos.

CONCLUSIONES

Resumimos los que consideramos los principales aportes y conclusiones de la investigación:

- Nuestra propuesta de que el estilo pedagógico es una forma de interrelación entre el docente y el alumno que media los procesos de enseñanza – aprendizaje. Estas formas de interrelación permiten establecer diversas categorías de estilos pedagógicos.
- La propuesta de las cuatro categorías diferenciadoras de la concepción y de la interacción docente – alumno, tratando de que no se produzca una superposición entre los estilos formulados. Los estilos no se basan en un sólo pedagogo, ni reproducen su pensamiento en totalidad. Aunque las categorías planteadas guardan similitud con propuestas de otras investigaciones, buscamos diferenciar más claramente los indicadores para cada una de las categorías. Tales categorías son: Estilo Directivo, Estilo Participativo Tutorial, Estilo Participativo Planificador y Estilo Participativo Investigativo.
- Hay que destacar que los indicadores propuestos conforman un conjunto para cada categoría, que permite establecer un perfil, independiente del número de indicadores en cada una.
- El desarrollo de instrumentos para identificar los estilos pedagógicos, encuesta, ficha de entrevista y ficha de observación de actitudes para ésta última.
- Sin lugar a dudas los métodos cualitativos nos permitieron profundizar sobre la naturaleza y significado de los estilos, tanto para docentes como para los alumnos. Las entrevistas nos permitieron comprender facetas, motivaciones, significados, de la interacción docente – alumno, que las encuestas no develan.
- Por otra parte, los métodos estadísticos cuasi-experimentales nos aportaron en la búsqueda de asociaciones complementarias. Creemos que uno de los elementos innovadores de la investigación es la utilización de métodos tanto cualitativos como cuantitativos, para llegar a una mayor comprensión de los problemas formulados.

- Identificación de los estilos pedagógicos de los docentes en la Universidad Sergio Arboleda.
- Aplicación de la investigación en otras universidades nacionales, lo que permite llegar a conclusiones más amplias sobre el estado de los estilos pedagógicos en la Educación Superior y en diferentes contextos culturales.
- Destacamos que en la percepción de los estudiantes predominan los estilos participativos.
- Es notable el alejamiento de los docentes del estilo Directivo. No obstante, ninguno de los profesores clasificados como tales son 100% Directivos, puesto que tienen características de docentes participativos en una alta proporción. El cambio es grande a partir de la concepción de modelo Directivo del siglo XIX.
- Confirmamos la hipótesis en cuanto al predominio de los estilos participativos. Sin embargo se esperaba un mayor porcentaje de docentes en el estilo Directivo.
- En el Área de Humanidades se encuentra el porcentaje más alto de profesores Directivos, comparado con las otras Áreas consideradas en este estudio; lo que indica que algunos de los profesores son más tradicionales en su forma de enseñanza.
- En Administración, al igual que en Economía, se refleja una diferencia entre la concepción de investigación entre los profesores y estudiantes.
- Destacamos las características principales del perfil de docentes de cada Área:
 En el Área de Humanidades, la mayoría son Planificadores;
 En el Área de Matemáticas, la mayoría son Tutoriales.
 En el Área de Ciencias Económicas y Administrativas, la mayoría son Tutoriales.
 Si lo miramos desde los estilos, con relación a las Áreas, destacamos:
 De los Directivos, los Planificadores y los Investigativos, la mayoría están en Humanidades.
 De los Tutoriales, la mayoría están en Ciencias Económicas y Administrativas.
- La correlación indica que sí hay diferencia entre el perfil de los estilos pedagógicos por áreas.

- No se encontró correlación entre el estilo pedagógico y el género de los docentes. Es decir, los profesores y las profesoras, en cuanto a la docencia, se diferencian por aspectos distintos al género.
- Según las encuestas a los alumnos, la totalidad de los profesores Directivos tienen más de 20 años de experiencia.
- Los docentes de mayor experiencia (más de 20 años) tienden a ser Participativos Tutoriales.
- Entre 11 y 20 años de experiencia la mayoría son Participativos Planificadores.
- Según lo alumnos, los profesores con menor experiencia, de 1 a 5 años, son exclusivamente Participativos Tutoriales.
- La correlación estadística es alta entre el estilo y la experiencia docente.
- Todos los profesores Directivos son mayores de 56 años.
- Los profesores Participativos Planificadores tienen más de 46 años.
- Todos los profesores jóvenes (entre 25 y 35 años) son Tutoriales.
- La mayoría de los profesores mayores de 56 años son Participativos Tutoriales.
- La totalidad de los profesores Participativos Planificadores están por encima de los 46 años; en este sentido hay coincidencia con la percepción de los alumnos.
- No hay correlación entre el estilo pedagógico de los profesores y el tipo de vinculación.
- El estilo no se correlaciona con el aprendizaje evaluado por la manera acostumbrada de calificar a los estudiantes. Esto indicaría que la calificación como puntaje numérico no es la forma más apropiada para evaluar el aprendizaje.
- Se presenta una alta coincidencia entre lo que consideran los estudiantes en la encuesta, sobre el estilo de sus profesores, y los resultados de las entrevistas a todos los estudiantes (alta y baja calificación), evaluados por los entrevistadores. Estos resultados validan, de alguna manera, la consistencia de los instrumentos.
- Vistos por la entrevista, a través del observador, sí hay correspondencia entre la percepción que tiene el docente de sí mismo y la percepción que tiene el alumno de su docente. Recordemos que en el caso de las encuestas la correspondencia es baja, principalmente porque ningún profesor admite ser Directivo.

- La actitud de los profesores hacia su papel como docentes es alta, esto a partir de las entrevistas. Aunque la mayoría de los profesores tienen alta actitud hacia sus estudiantes, un número bajo de ellos tienen una baja actitud, lo que nos muestra que no siempre las relaciones son favorables.
- En cuanto a la actitud de los profesores hacia la evaluación, los resultados son iguales a los encontrados en la actitud hacia los alumnos. La correlación estadística entre la actitud del docente hacia sus alumnos y la actitud hacia la evaluación es alta. Estos datos son interesantes pues asocian claramente la receptividad del docente hacia sus alumnos, con el uso positivo de la evaluación.
- Un alto porcentaje de estudiantes de alta calificación está en el rango alto de actitud hacia el profesor, como se esperaba. No sabemos qué determina qué, si la alta calificación determina la alta actitud, o lo contrario.
- Igualmente, se observa que la mayoría de los estudiantes de alta calificación tiene una alta actitud hacia el aprendizaje.
- En el caso de las actitudes hacia la asignatura de los estudiantes de alta calificación, los resultados son iguales a los encontrados respecto a la actitud hacia los docentes. Resultados similares fueron encontrados en la investigación de Pérez & Pérez (2008) y Pérez & Preciado (2008), sobre las actitudes hacia las matemáticas.
- En el caso de los estudiantes de baja calificación, hay solamente un porcentaje pequeño de baja actitud.
- La actitud positiva y los puntajes altos de calificación sí están asociados; por otro lado, los alumnos de calificación baja, si bien no son negativos, son menos positivos.
- Uno de los análisis más importantes que arroja la investigación, es la clara relación entre actitud y calificación, ambas consideradas en rangos de alta, media y baja. Los estudiantes de alta calificación tienen una actitud superior a los estudiantes de baja calificación; lo que es más, ningún estudiante de alta calificación presenta actitudes negativas.
- Las actitudes más altas están asociadas al estilo Directivo y las más bajas al estilo Participativo Planificador. Se evidencia un cambio en el estilo del profesor, como hemos visto en anteriores resultados, pero los alumnos siguen esperando que su profesor sea Directivo y les gusta que lo sea, porque no están concientes de que si no participan, no aprenden.

- Independiente de su estilo, todos los docentes manifiestan en sus entrevistas que han tenido un modelo que los ha inspirado en la docencia. Los docentes enseñan como fueron enseñados.
- Al igual que en las encuestas, en las entrevistas encontramos que los docentes Directivos tienen aspectos participativos.
- En el estilo Directivo el que maneja la actividad es el docente, y el alumno no tiene un aprendizaje autónomo, la mayoría de las veces, sino responde pasivamente a lo que el docente indica.
- Vale la pena señalar que los estilos participativos, en la mayoría de los casos, no son puros sino mixtos. En el comportamiento del docente, características de diversas categorías tienden a fusionarse.
- El estilo Planificador, como hemos observado, es un elemento mixto en todos los demás estilos, seguramente por la influencia de los métodos de planeación y evaluación curricular, que han tenido importancia a partir de mediados del siglo XX, y continúan teniéndola en temas como las competencias y los créditos. Esto lo encontramos tanto en las encuestas como en las entrevistas.
- Independiente del estilo, todos los docentes manifiestan su gusto por la enseñanza.
- Es muy posible que sean buenos docentes debido a su amor por la docencia, independiente del estilo que los caracteriza.
- Así la calificación no sea indicador apropiado del aprendizaje, si puede ser un buen indicador de otros aspectos, como lo demuestra el análisis de las actitudes en esta investigación.
- Un aporte fundamental de la investigación es su apoyo a la formación de investigadores dentro del grupo INVEDUSA y a la consolidación de la comunidad científica al interior de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria y en la Escuela de Filosofía y Humanidades.
- Los resultados obtenidos en España confirman la tendencia al cambio, hacia los estilos pedagógicos participativos.
- En España no se encontró correlación entre los resultados obtenidos en las encuestas según profesores y los obtenidos en las encuestas a estudiantes. Estos resultados son similares a los encontrados en la Sergio Arboleda.
- Hay una alta correlación entre el estilo del profesor y el área del conocimiento, en los resultados obtenidos en España, esto parece indicar que hay perfiles diferentes de estilos pedagógicos, según las áreas del conocimiento.

- En las universidades españolas encuestadas, como en la Sergio Arboleda, no hay correlación entre el estilo pedagógico de los docentes y su género. Según estos resultados, las profesoras y los profesores enseñan de manera similar.
- No encontramos grandes diferencias de estilos en los distintos contextos culturales, nacionales o internacionales, contrario a lo que esperábamos.
- El aprovechamiento del proceso e investigación, como una actividad de aprendizaje y de formación de investigadores, y trabajo en equipo, es una de las grandes lecciones que nos dejan estos siete años.
- La experiencia de compartir entre seis universidades, en diferentes regiones y contextos culturales, es un ejemplo de conformación de redes e intercambio de investigación científica. Naturalmente, el intercambio no concluye con este informe, sino continuará como una reflexión permanente sobre el tema.

RECOMENDACIONES

- Vale la pena continuar la investigación sobre Estilos Pedagógicos, con muestras más grandes, en la Universidad Sergio Arboleda, y en otras universidades.
- A partir de la investigación se pueden formular propuestas para la formación de docentes.
- El análisis comparativo, de los resultados obtenidos en varias universidades y contextos culturales, surgirá, en parte, del *I Congreso Internacional de Procesos Pedagógicos, un Enfoque Interdisciplinario*, y es un trabajo compartido entre las universidades participantes.
- Es importante continuar la reflexión pedagógica sobre los estilos de los docentes en las Universidades involucradas en la investigación.
- Debemos generar planes de acción que permitan mejorar los estilos pedagógicos y las actitudes de los docentes y de los alumnos, dentro de las universidades involucradas.
- Es fundamental trabajar con el alumno para que comprenda la importancia de desarrollar su autonomía. El problema es, por un lado, cultural, fuimos un país colonizado; por otro, es de costumbres educativas, pues desde la primaria, y aun en el hogar, se acostumbra el estilo tradicional. El cambio no es sólo del docente.

- Es necesario investigar otras formas de evaluación del aprendizaje, pues es evidente que las calificaciones no son indicadores apropiados.
- Posiblemente los estilos participativos deben ser más exigentes respecto a la actividad y el compromiso del alumno, como se hace en los países asiáticos y en Cuba, cuyos niños obtienen los puntajes más altos en pruebas de actitud alrededor del mundo.
- Nuestra cultura es más laxa que otras en el mundo, en cuanto al ocio y la diversión, pero esto ha fomentado la creatividad en las artes, especialmente. Sería importante llegar a un equilibrio que también nos permita desarrollar la disciplina necesaria para la investigación y el desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bentham, J. (1780). *Introducción a los principios de la moral y la legislación*. Inglaterra.
- Burgos, C. E. (2002) *Formación de profesores*. En Revista Civilizar, Órgano de difusión científica de la Universidad Sergio Arboleda, No. 3. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.
- Burgos, C.E., Suárez, C.C., Corredor, M. C., Molina, I. A. (2002, septiembre). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*. Ponencia presentada en el Congreso Educación y Desarrollo para el Futuro del Mundo, organizado por FESI (Fundación para la Educación Superior Internacional). Veracruz, México.
- Burgos, C. E., Corredor, M. C, Molina, I. A. & Suárez, C.C. (2002). *De los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*. En Revista Civilizar, Órgano de difusión científica de la Universidad Sergio Arboleda, No. 3. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.
- Burgos, C. E., Corredor, M. C; Díaz, D. M, Molina, I. A; Rueda, A. M. & Suárez, C.C. (2003). *Informe 2: Avance de la investigación de los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*. En Revista Civilizar, Órgano de difusión científica de la Universidad Sergio Arboleda, No. 5. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.
- Burgos, C.E., Suárez, C.C., Corredor, M. C., Molina, I. A, Díaz, D. M., Rueda, A. M. (2003, septiembre). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Convergente, Internacionalización de la Educación, Ciencia y Tecnología de México y Las Américas, organizado por FESI (Fundación para la Educación Superior Internacional). Veracruz, México.
- Burgos, C.E., Suárez, C.C., Corredor, M. C., Molina, I. A, Díaz, D. M., Martínez, A. C., Rueda, A. M. (2005). *Los estilos pedagógicos, una experiencia*

- en redes de investigación*. Ponencia presentada al Congreso La Educación en el Siglo XXI, organizado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC. Tunja, Colombia.
- Burgos, C.E., Suárez, C.C., Corredor, M. C., Molina, I. A, Díaz, D. M., Martínez, A. C., Rueda, A. M. (2005, julio). *Los estilos pedagógicos, una experiencia en redes de investigación*. Ponencia presentada en el Congreso Posglobalización: Las Instituciones de Educación Superior ante la Sociedad/Economía del Conocimiento y el GATS, organizado por FESI (Fundación para la Educación Superior Internacional). Veracruz, México.
- Burgos, C.E., Suárez, C.C., Corredor, M. C., Molina, I. A., Rueda, A. M., Casallas, A., Díaz, D. M., Martínez, A. C. (2007, septiembre) Avance cualitativo. *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional E&D II, Educación y Desarrollo para el Futuro del Mundo, organizado por FESI (Fundación para la Educación Superior Internacional). Puebla, México.
- Cordovez M., J. M. (1997) *Reminiscencias de Santafé y Bogotá*. Bogotá Colombia: Gerardo Rivas Editor.
- Christin, A. (2008). *¿Son mejores las escuelas cubanas que las norteamericanas?* Recuperado en agosto 13, 2008. Disponible en <http://evaluacionesinternacionales.blogspot.com/2008/08/son-mejores-las-escuelas-cubanas-que.html>.
- Dirkx, J. & Prenger, S. (1997). *Estrategias para crear un ambiente oportuno para el aprendizaje efectivo de adultos*. Denver, Colorado, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F., México: Editorial Siglo XXI.
- Gaceta Nacional. 1828. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Gagne, R. M. (1970) *Las Condiciones de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Himmel, E. (2001). *Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior*. En revista Calidad de la Educación, Consejo Superior de Educación de Chile.
- Makarenko, A. (2001). *Poema Pedagógico*. (3ª Ed.). Madrid, España: Akal.
- Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Bogotá, Colombia: Ed. Círculo de Lectura Alternativa Ltda.
- Montessori, M. (1998). *Educación para un Nuevo Mundo*. Argentina: Ed. Errepar.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia: Ed. Magisterio.
- Pérez, J.H & Pérez, L.E. (2008). *Actitudes y rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes que ingresan al primer semestre en la*

- Universidad Sergio Arboleda*. Tesis de grado obtenido no publicada. Universidad Sergio Arboleda, Maestría en Docencia e Investigación Universitaria, Bogotá, Colombia.
- Pérez, J. H & Preciado, J. E. (2008). *Actitudes y rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes que ingresan por primera vez a la Fundación Universitaria San Martín*. Tesis de grado obtenido no publicada. Universidad Sergio Arboleda, Maestría en Docencia e Investigación Universitaria, Bogotá, Colombia.
- Piaget, J. *Seis Estudios de Psicología*. Bogotá, Colombia: Ed. Labor.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. (4ta Ed.). Londres: Ed. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck & D. Hopkins, (3ª Ed.). Londres: Ed. Morata.
- Suárez, C.C. (2001). *El sistema Montessori y otros enfoques individualizados para la niñez temprana*. Bogotá, Colombia: Ed. La Serpiente Emplumada.
- Suárez, C. C. (2006). *La inteligencia, el aprendizaje y el pensamiento creativo*. Bogotá, Colombia: Ed. La Serpiente Emplumada.
- Suárez, C.C & Botero, M. (2000). *Los ritmos mentales*. Bogotá, Colombia: Ed. Arango.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Troquel.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

CAPÍTULO II

LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (PRIMERA ETAPA FACULTAD DE EDUCACIÓN)

Directora:

María Alexandra Rendón Uribe, Ph.D.

Investigadoras:

Amparo Holguín Higueta, Mg.

Omaira Aristizábal Zuluaga, Especialista.

Ligia Carvajal, Mg.

Universidad de Antioquia

Agosto de 2008

LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (PRIMERA ETAPA FACULTAD DE EDUCACIÓN)¹

María Alexandra Rendón Uribe²
Amparo Holguín Higuíta
Omaira Aristizábal Zuluaga
Ligia Carvajal

RESUMEN

En el presente artículo se dan a conocer algunos elementos de orden teórico, las particularidades metodológicas de la investigación y los resultados preliminares de lo que hasta el momento se ha logrado avanzar en la investigación, sobre los estilos de enseñanza y el rendimiento académico en la Universidad de Antioquia.

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones de la Universidad actual, es mejorar la calidad de la docencia. Calidad que en buena parte, está sujeta a las actuaciones docentes, las que a su vez están determinadas no sólo por la formación recibida, las representaciones que se han construido frente a la materia que se enseña y el compromiso que se ha asumido, sino también por los estilos de enseñanza que se asumen.

Algunos estudios sobre la educación superior, coinciden en afirmar que el estilo de mayor recurrencia en la universidad, en general, sigue siendo el expositivo o magistral, considerado el más antiguo, propio del período medieval, proveniente de las escuelas catedráticas

¹ Proyecto financiado por el CODI Universidad de Antioquia.

² Profesoras Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Miembros del Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

y monacales. Aunque se le reconocen las bondades que lo caracterizaron en su momento, utilizarlo en la actualidad como única forma de enseñar, resulta poco funcional para las demandas actuales, que consideran el aprendizaje un asunto particular de los sujetos. De ahí, que se hable de diferentes ritmos de aprendizaje y como tal, no responden a propuestas igualitarias u homogenizantes de enseñanza, pedagogía “rígida”, plena de poderes y de controles explícitos. Situación que conlleva al desinterés implícito por parte del maestro, de los problemas académicos y personales de sus estudiantes.

La concepción de la enseñanza como la antes mencionada, revela la complejidad de este asunto, el de los estilos de enseñanza, pero también muestra de otra parte, lo importante que resulta el estudio de los estilos de enseñanza universitaria, así como sus implicaciones en la formación integral de los futuros profesionales, siempre que de ellos depende en gran, que los profesionales identifiquen e interpreten situaciones de su entorno, se formen rasgos característicos de su ser social y desarrollen aspectos de su ser ético y de su sensibilidad, todos ellos, necesarios para interactuar en adelante con sus pares y el medio en general. Como se puede apreciar se trata de un fenómeno complejo en el cual interactúa lo objetivo, lo subjetivo y el significado que el docente le asigna al acto de enseñar. Por lo tanto, la pregunta por los estilos de enseñanza que utilizan los docentes, implica revisar elementos tanto implícitos como explícitos que se hayan vinculados en este concepto. Algunos de estos elementos son: el currículo, el plan de estudio, y la evaluación educativa. No es una tarea sencilla y quizás por esto, dicho sea de paso, existen pocas investigaciones en el campo y de igual manera escasos estudios que permitan un mejor acercamiento a la compleja dinámica de los estilos de enseñanza.

Los estilos de enseñanza tienen sus implicaciones en la formación integral de los futuros profesionales, y de los cuales algunos, terminan ejerciendo la docencia universitaria y replicando en buena parte, los estilos con los cuales fueron formados a su paso por la universidad. Con presupuestos como estos, se formuló el siguiente problema de investigación: *¿Cuáles son los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia?*

En este orden de ideas, el proyecto busca además de la identificación de los estilos de enseñanza, también su categorización y los indicadores desde los componentes de la didáctica (estudio de la enseñanza), construir instrumentos para evaluarlos y establecer la relación de estos con el rendimiento académico de aquellos estudiantes que harán parte de la muestra. Para esto se acogió en una primera etapa de la investigación una muestra de la Facultad de Educación para luego, hacer extensiva la investigación a otras unidades académicas representativas de las tres áreas de la Universidad de Antioquia. Visto así, el proyecto constituye una innovación educativa, una contribución a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, siempre que cada programa tome las decisiones que juzgue pertinentes a partir de los resultados obtenidos. Otra faceta de esta investigación es la relación que pueda establecerse entre los estilos y el interés por el mejoramiento y capacitación pedagógica y didáctica de los maestros, y entre los estilos y la labor investigativa que ha tomado gran fuerza en nuestra universidad.

Teniendo en presente, que este estudio también es llevado a cabo en varias universidades de Colombia, España y México, la intención es analizar los resultados de manera comparativa, lo cual permitirá la identificación de un perfil del docente universitario de aquellas profesiones o áreas comunes de formación. De igual forma, establecer una alianza con el Grupo INVEDUSA de la Universidad Sergio Arboleda, por haber puesto a disposición de esta investigación, los instrumentos que utilizaron en el estudio que se reseña a continuación.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes e Investigaciones Previas

A continuación se describen algunas investigaciones que han servido de referente para esta propuesta por cuanto abordan el tema de los estilos de enseñanza o analizan algunos aspectos de la docencia universitaria:

Inicialmente se tiene la investigación titulada “Conceptualización y caracterización de los modelos pedagógicos y los estilos de enseñanza

de D.E.B.”³. En esta investigación se propuso conceptualizar teóricamente los constructos de modelo pedagógico y estilos de enseñanza mediante el análisis de la práctica de los académicos y estudiantes de las carreras de pedagogía con acento en educación general básica I y II ciclos y educación preescolar de la división de educación general básica del CIDE-UNA. El proyecto pretendía generar conocimiento respecto a los modelos pedagógicos y estilos de enseñanza de los profesores universitarios responsables de la formación de docentes en el área de I y II ciclo y educación preescolar, así como de los modelos pedagógicos (nivel discursivo conceptual y práctico) y estilos de enseñanza que utilizan los estudiantes maestros en su proceso de intervención pedagógica.

Este estudio se sustentó en la necesidad de generar procesos de análisis y reflexión constante en la docencia universitaria, para generar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en educación superior. En este contexto, se sustentó la idea de que el académico universitario tiene un papel fundamental en razón de la incidencia de su enfoque y modelo pedagógico y su desempeño didáctico, en la formación de sus estudiantes, especialmente si éstos últimos corresponden al área de educación. El profesor universitario generalmente utiliza modelos didácticos acordes con su propia experiencia de formación, sin embargo, la experiencia docente permite ir modificando esas prácticas e ir construyendo alternativas metodológicas para la enseñanza.

Dentro de los alcances de esta investigación se propuso la pertinencia de la misma en relación con el estatuto orgánico de la Universidad Nacional, donde se establece como misión fundamental, la formación de profesionales que incidan en la transformación de educadores con sentido crítico y compromiso social, lo cual requiere de sucesos continuos de autoevaluación de su propio desempeño y pertinencia. En este orden, este proyecto surge en un momento relevante para la división de educación básica, dado el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación, que se lleva a cabo en la actualidad, proceso

³ Grupo de investigación “Pedagogía, currículo y evaluación en la educación superior”. Universidad Nacional. Bogotá.

que tendrá un impacto a nivel nacional, al rendir cuentas sobre la calidad de las carreras de la división. El conocimiento generado alimentará los procesos de autoevaluación de la unidad académica y fortalecerá la calidad al incidir sobre la práctica y reflexión pedagógica de profesores y estudiantes-maestros.

En este proyecto se abordan dos problemas centrales, por un lado se trata de caracterizar el modelo pedagógico en que se inscriben a nivel conceptual y práctico los académicos y estudiantes de la división de educación básica. Por otra parte, se trata de caracterizar los estilos de enseñanza a nivel teórico partiendo de la acción práctica de docentes y estudiantes, para buscar finalmente relaciones lógicas entre modelo pedagógico y estilos de enseñanza. Estas necesidades surgen del desarrollo mismo de la división de educación básica del CIDE, la cual se plantea críticamente los procesos de formación de formadores, para el mejoramiento profesional de los académicos universitarios, por el impacto que ello tiene en su labor. El proyecto se enmarca en una posición humanista, metodológicamente combinará fases cuantitativas y cualitativas.

El proyecto contó con la participación directa de profesores universitarios de las carreras de I y II ciclos y educación preescolar de la división de educación básica del CIDE, así como de sus estudiantes maestros (as). Se analizó entonces la incidencia de los modelos pedagógicos y estilos de enseñanza de los profesores universitarios, respecto a los modelos pedagógicos y estilos de enseñanza de los estudiantes en la intervención pedagógica. Lo anterior permitió el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la formación de formadores, al generar reflexión sobre los modelos pedagógicos y estilos de enseñanza predominantes, así como las alternativas a las prácticas pedagógicas existentes.

Para el caso de nuestra investigación, este es un antecedente relevante, pues pone al descubierto de qué forma, las prácticas pedagógicas y estilos de enseñanza, se convierten en un modelo o ejemplo a seguir por los maestros en formación, según su práctica profesional. De igual forma, aborda de manera especial, la reflexión sobre los modelos pedagógicos en una instancia formadora de

maestros, no sólo desde lo teórico sino desde la praxis real de sus docentes.

Los resultados de la investigación tuvieron un impacto directo sobre la calidad de las mencionadas carreras. Sin embargo, por tratarse de producción de teoría en el campo educativo, su incidencia esta relacionada con la divulgación, ya que señala directrices de actualización y desarrollo profesional para el mejoramiento laboral de los académicos y académicas de la división de educación básica, según los hallazgos de la investigación.

Otro de los estudios encontrados hace referencia a la Identificación de estilos de enseñanza en la universidad, investigación que es llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Buenos Aires. Argentina, en tres carreras universitarias: Ciencias Biomédicas, Derecho y Comunicación Social.

En esta investigación, exponen los autores que la formación pedagógica en los docentes universitarios es un problema que atañe a muchas universidades de Argentina. En función de organizar una capacitación orientada a las necesidades de formación reales de los profesores de dicha universidad, se indagó sobre las características de los estilos de enseñanza en las disciplinas mencionadas. Para ello, trazaron el objetivo de: identificar y comparar las características de los estilos más frecuentes, que se siguen en la enseñanza universitaria, prestando especial atención a las variaciones que adoptan según la oferta educativa de la cual el profesor es parte.

Respecto a la metodología, es una investigación de naturaleza descriptiva, cuya unidad de análisis son los modos estables de enseñar de profesores universitarios de carreras de pregrado. Se formula además que es cualitativa, en la medida en que se realizaron observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos, fueron analizados a partir de los elementos que definen un estilo de enseñanza: visión del alumno, visión del profesor, contenidos, acción educativa, evaluación y fin de la educación, diferenciados por disciplinas. A partir de las observaciones, se encontraron similitudes y diferencias entre las distintas carreras.

Mientras que las entrevistas evidenciaron mayores diferencias entre las disciplinas estudiadas.

La conclusión a la que llegaron, es que existe diferencia en los estilos de enseñanza universitaria de las carreras estudiadas, y que en cierta medida influye la disciplina científica que se enseña en el estilo que adopta el profesor en su tarea. Resultados que en opinión de los investigadores, les permitirán diseñar programas de formación docente (Centeno, 2005).

Como bien se puede observar, es una investigación bastante afín con la que al momento se pretende llevar a cabo en la universidad de Antioquia, si bien es cierto que allí tomaron sólo tres carreras, en nuestro caso la muestra será más amplia, pero dentro de los objetivos se tiene considerado establecer si existen diferencias en los estilos de enseñanza de acuerdo con el programa, tal como se hizo en esta investigación.

Además de los estudios ya citados, se cuenta con el estudio que adelanta la Universidad Sergio Arboleda titulado, “Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos” (Suárez et al., 2005) del Grupo de Investigación INVEDUSA, investigación que es desarrollada por Carmen Cecilia Suárez Mantilla, Campo Elías Burgos, Irma Amalia Molina Bernal y Myriam Constanza Corredor Real (Suárez et. al, 2005). Este proyecto comprende varias etapas, entre ellas, la aplicación de los instrumentos para la recolección y la sistematización e interpretación de resultados (tercera etapa).

En esta investigación se hizo la clasificación de los diversos estilos pedagógicos, de acuerdo con la agrupación de características diferenciadoras de la interacción docente-alumno, clasificación que dio como resultado, cuatro estilos pedagógicos: directivo, tutorial, investigativo y planificador. Se optó por una metodología de carácter cualitativo etnográfico, enriquecida por métodos de análisis cuasi-experimental que comprende: encuestas, entrevistas a profundidad y observaciones. Los resultados de las encuestas permitieron establecer indicadores para cada uno de los estilos señalados, obteniendo un total de 22 indicadores.

La aplicación de la encuesta tuvo en cuenta la agrupación que habían hecho de las Escuelas en tres grandes áreas:

- 1) Ciencias Económicas (Administración Empresarial, Economía y Finanzas y Comercio Exterior).
- 2) Humanidades (Derecho, Comunicación Social y Periodismo, y Filosofía y Humanidades).
- 3) Ingenierías y Matemáticas (Matemáticas e Ingeniería Industrial).

Las asignaturas fueron seleccionadas de los semestres VIII al X, teniendo en cuenta las áreas representativas en cada programa académico. Las encuestas se aplicaron a alumnos y profesores de estas asignaturas, con el fin de establecer la autopercepción de cada docente en cuanto los estilos y la percepción que tienen los alumnos de los sus docentes.

Entre los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los alumnos, se destacan los siguientes datos: La mayoría de los docentes exhiben un estilo tutorial (36.7%), seguido por el estilo planificador (33.3%); en tercer lugar, está el estilo directivo (16.7%) y finalmente el estilo investigativo (13.3%). Aunque todavía se recurre al estilo directivo, se observa un cambio notorio a otros estilos. Los estilos por áreas del conocimiento se distribuyen de la siguiente manera:

Área Humanidades. La mayoría de los docentes se ubica en el estilo Participativo Planificador (33%), seguido por los estilos tutorial y directivo (25% cada uno). Vale la pena resaltar que es el área en la que se encuentra el mayor porcentaje de docentes con estilo directivo. El estilo investigativo en esta área sólo es del (17%). Área Matemáticas: ningún docente fue clasificado por los estudiantes como directivo; los otros estilos tienen igual porcentaje (33.3%), lo que indica el predominio de los estilos participativos. En cuanto a los docentes y a los alumnos de la Escuela de Ingeniería, aclaran que, por problemas logísticos, no se pudieron aplicar las encuestas. Área de Ciencias Económicas: los mayores porcentajes corresponden a los estilos planificador y tutorial (42% cada uno); los estilos directivo e investigativo, tienen un porcentaje bajo (8% cada uno). En todas las áreas se destaca el estilo planificador.

Respecto los resultados obtenidos de las encuestas a docentes, encontraron que: El mayor número de profesores encuestados pertenecen a Ciencias Humanas (43%) seguido de Ciencias Económicas (37%); el (20%) corresponde a matemáticas. La autoevaluación de los profesores, da los siguientes resultados: predomina el estilo tutorial (41%) seguido del estilo investigativo (33%) y del planificador (26%). Debe notarse que ninguno de los docentes se considera a sí mismo directivo.

En cuanto a las áreas, en Matemática se presenta como único estilo el tutorial (100%); en Humanidades predomina el tutorial (50%); seguido del investigativo (33%) y luego el planificador (17%). En Ciencias Económicas los estilos planificador e investigativo tienen cada uno el 42% y el tutorial 16%. Por programas, se observa que en Derecho, los estilos planificador y tutorial tiene cada uno el 40% y el restante corresponde al estilo investigador 20%. Respecto a Comunicación Social y Periodismo, los estilos tutorial e investigativo, tienen cada uno el 50%. En la Escuela de Filosofía, el 60% pertenece al estilo tutorial y el 40% al investigativo. En Matemáticas se presenta un único estilo: el tutorial 100%. Para Finanzas, el estilo planificador representa el 60% y los estilos tutorial e investigativo cada uno el 20%. En Administración, el estilo investigativo, aparece con el 50% y los estilos planificador y tutorial con el 25% cada uno. En cuanto a Economía, los estilos investigativo y planificador, representan respectivamente el 67 y el 33%, se excluyen los otros dos estilos.

Las conclusiones a las que han llegado son:

1. Se confirman las hipótesis: en la mayoría de los casos hay correlación entre la auto percepción de los docentes y la percepción de los alumnos. Se exceptúan los casos en que los alumnos consideran a los docentes como directivos, ya que ningún docente se considera así mismo como directivo.
2. Hay diferencias entre los estilos que predominan en las diferentes áreas, tanto según los docentes, como los alumnos.
3. En la institución se observa la tendencia hacia las pedagogías activas, aunque se mantiene un bajo porcentaje de prácticas pedagógicas tradicionales.
4. Hay diferencias de estilo según los programas. Es interesante destacar que en Derecho y en Filosofía, se encuentran los índices

más altos de estilos directivos. Algunos de los docentes de estas Escuelas tienden a inclinarse hacia las prácticas pedagógicas tradicionales. Sin embargo, la mayoría de los docentes calificados como directivos, también tienen características de otros estilos, o sea, que puede afirmarse que están en transición.

Esta investigación no ha culminado, y se resaltan algunos aspectos que se realizarán en las siguientes etapas de la investigación:

- Análisis de correlaciones entre áreas y programas según estilos.
- La incidencia del estilo en el aprendizaje de los alumnos y la incidencia del estilo en la evaluación del docente por parte de los alumnos.
- La profundización cualitativa sobre la naturaleza de los estilos, que se realizará con entrevistas a profundidad y observaciones a algunos docentes y alumnos de los ya encuestados.
- Establecer si lo encontrado se cumple en otras universidades.

Tratándose de la enseñanza o docencia universitaria, los estudios encontrados sobre los estilos de enseñanza en la universidad, concluyen que tanto la disciplina como el pensamiento docente inciden en el estilo de enseñanza. También es claro que entre la tipificación de los estilos encontrados, aparecen algunos más afines con la tarea que al momento tiene la universidad, esto es, aquellos estilos que promueven la investigación (uno de los ejes misionales de la universidad), la autonomía intelectual (objetivo de la educación), y la interacción y la cooperación, como aspectos demandados por la sociedad actual.

Por otra parte De León (2005) presenta los hallazgos de una investigación realizada en el Instituto Pedagógico de Caracas en la cual se pretendían identificar variables y criterios para una determinación y clasificación de los estilos de enseñanza pedagógicos (EEP).

El autor parte de la tesis de que desde el proceso de enseñanza se debe analizar cuestiones relacionadas con el cómo se aprende y cómo se procesa la información y que es el maestro quien debe ocuparse de estos asuntos, ocupando un papel muy importante en este proceso.

Al respecto, formula el autor que es necesario analizar los estilos de enseñanza y en este sentido, estudiar de que forma los maestros brindan oportunidades para que el alumno participe de manera activa en el aprendizaje. Para ello, el autor retoma varios estudiosos que proponen que los estilos de enseñanza se deben adecuar a los estilos de aprendizaje.

En función de lo anterior, el autor formula como preguntas antecedentes: ¿Existe similitud entre los estilos de enseñanza presentes en los profesores de los institutos de formación docente y los estilos de enseñanza presentes en profesores de otras especialidades? ¿existe un estilo de enseñanza característico para el docente formador de formadores? (De León, 2005). A partir de estos interrogantes el autor acomete la tarea de realizar una revisión documental en torno a los estilos de enseñanza identificados por diferentes investigadores del tema y responder ¿cuáles son las características de esos estilos? ¿en cuáles criterios o variables centran su análisis y propuestas dichos investigadores? A partir de esta revisión el autor plantea una propuesta de criterios para la determinación de los estilos de enseñanza de los profesores de instituciones de formación docente.

De León sustenta entonces esta investigación en varias razones:

- La necesidad de analizar los estilos de enseñanza en la profesión docente dado que hay varios estudios para otras profesiones que asumen bases diferentes para el análisis.
- La necesidad de ahondar en la caracterización docente con el fin de aportar, elementos teóricos que permitan una base de datos mayor.
- La escasa investigación de este tema en la educación superior y la clasificación de los estilos de enseñanza pedagógicos.

A nivel teórico el autor parte de hacer una diferenciación entre lo que son los estilos de enseñanza y los modelos de enseñanza. Si bien algunos autores consideran que estos términos son sinónimos De León asume que los modelos implican una construcción simplificada de un fenómeno. Retomando a Escuderos se propone entonces que existen Modelos en la ciencias básicas denominados modelos de que son explicativos, descriptivos y modelos de las

ciencias aplicadas que son modelos *para*. Desde esta perspectiva los modelos de enseñanza se ubicarían dentro de la categoría de modelos *para* ya que no son modelos teóricos y carecen de funcionalidad explicativa o predictiva, más bien son prescriptivos ya que establecen líneas de actuación práctica, ubicándolos en el marco de las ciencias aplicadas. Lo anterior supone, que los modelos de enseñanza se puedan verificar mediante diseños cuasi experimentales o sugerir procedimientos de actuación en el aula mediante la investigación operativa o evaluativa.

Por otro lado, el autor analiza los aportes de Joyce y Well (1985) quienes establecen una homologación entre modelo de enseñanza y método de enseñanza, y formulan 4 grupos de métodos de enseñanza (De león, 2005: 76).

- Modelos del procesamiento de la información
- Personales
- De interacción social
- Conductistas

A partir de lo anterior, el autor define los estilos de enseñanza pedagógicos como “las adopciones y adaptaciones de diversos elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza y realizadas por los docentes cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual presupone la presencia de ciertas cualidades muy específicas, tendientes al logro de la optimización de la praxis educativa” (De león, 2005, 78).

Ahora bien, en la determinación de criterios y variables el autor identificó en los referentes abordados propuestas de clasificación basadas en variables, conformando con ello la necesidad de considerar desde una perspectiva multidimensional al docente de las instituciones de formación docente. Al respecto encontró que Díaz y Hernández (1999) fundamentan la idea de una enseñanza eficaz en dos aspectos: las características personales de los docentes y sus métodos de enseñanza.

En cuanto a los rasgos de personalidad, identifican la independencia del contexto como una característica destacada y la multiplicidad de

métodos que orientan la labor educativa. Pese a ello, el autor afirma que no es posible llegar a un consenso sobre lo que es un buen profesor.

De otro lado, el autor afirma que a partir del rastreo realizado es preciso establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, ya que los primeros deben convertirse en una vía para desarrollar teorías de enseñanza.

Junto con lo anterior, De León realiza un análisis de la información que sobre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje reportan varios autores, identificando con ello la clasificación y los criterios o variables consideradas. A partir de ello, realiza una agrupación de criterios afines reportados por los autores reconociendo 7 bloques de variables referidas a:

- Interacción docente alumno
- Orientación del aprendizaje
- Rol docente
- Nivel de complejidad en la organización perceptual (relación con lo ambiental, social e interacción grupal)
- Concepción docente
- Rol del alumno
- Administración escolar

De los anteriores bloques se consideró que el 2 y el 4 fueron los que los autores reportaron como básicos.

Propone el autor que existen criterios no contemplados como: la ejecución docente para elevar el rendimiento estudiantil, para elevar el propio nivel de productividad, el desempeño con las TIC's, la motivación al logro estudiantil.

Si bien estos criterios se constituyen en circunstancias ideales para un aprendizaje significativo, implican la delimitación de tareas a ejecutar y la existencia de condiciones adecuadas en el aprendiz que permitan la organización de la información recibida. Afirma entonces el autor “Todo lo anterior en suma, tiene como elemento directriz el tipo de orientación o enfoque teórico que acerca del aprendizaje, posea el docente, quien a su vez administrará el proceso consistentemente con dicha orientación o enfoque” (De León, 2005, 85).

Concluye el autor que el formador de formadores debe estar en capacidad de promover en sus educandos el cuestionamiento por la propia práctica, tomar decisiones sustentadas e intervenir en la construcción de alternativas de cambio. Finalmente se establece que no existen características ideales que garanticen mayor efectividad en los proceso de enseñanza.

Quedan también como recomendaciones o propuestas:

- La necesidad profundizar sobre el asunto en la educación superior, lo cual valida nuestro estudio.
- La necesidad de determinar y continuar con la identificación de estilos de enseñanza característicos de los docentes formadores de formadores, aspecto que hace parte de nuestra investigación en la medida en que el estudio incluye a la Facultad de educación.
- La necesidad de identificar criterios no contemplados como las categorías didácticas que se han considerado en nuestro estudio.
- La necesidad de determinar las competencias que posibiliten una praxis más eficiente a la luz de las nuevas exigencias y características del contexto.
- La necesidad de construir instrumentos que permitan determinar y clasificar estilos de enseñanza, aspecto que se aborda desde nuestra investigación.

Este estudio se convierte en un antecedente de la investigación y permite identificar algunos elementos de tipo teórico como la diferenciación entre estilos y modelos, la identificación de diversas definiciones de estilos de enseñanza y la consideración de criterios relacionados con los estilos de enseñanza. Por último es un estudio que valida el interés que tenemos desde nuestra investigación desde diferentes puntos de vista como se evidenció en el análisis que se hace de las recomendaciones.

Además del anterior estudio la investigadora María Mercedes Callejas R. (2005) desarrolló la investigación “Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios. Universidad Industrial de Santander”. De forma general, la autora propone que el docente universitario actual debe contar con habilidades comunicativas y pedagógicas acordes con los retos que propone la educación del

nuevo siglo. Sustenta que hay una ausencia de reflexión pedagógica, de una toma de conciencia de lo que se hace como profesor, y que estas habilidades son dilatadas ante la necesidad de resolver situaciones prácticas de la cotidianeidad.

Afirma Callejas que ir más allá de los enfoques centrados en la adquisición de conocimientos y de habilidades que miran solo lo exterior del proceso educativo, implica considerar los estilos pedagógicos de los profesores, entendidos como la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes.

A partir de las ideas precedentes la autora sustenta el desarrollo de un proyecto sobre la renovación de los estilos pedagógicos, donde se apropió como opción metodológica la investigación - acción, sustentada en la idea de que permite a los profesores ser sujetos de su propio cambio. De esta forma, el estudio de los estilos pedagógicos está orientado a la capacidad para analizar y modificar la propia práctica y favorecer la renovación de los estilos pedagógicos de los profesores implicados en el proceso.

Fases de la investigación

- Caracterización de los estilos pedagógicos de los profesores a partir del estudio sobre sus concepciones y prácticas
- Elaboración y desarrollo de proyectos de investigación - acción por cada uno de los profesores participantes.
- Evaluación de los cambios logrados en los estilos pedagógicos de los profesores
- Socialización y problematización a la comunidad universitaria

Las conclusiones a las que se llegó con el estudio fueron:

- “La diversidad de estilos pedagógicos encontrados en la caracterización inicial muestra la complejidad y riqueza de alternativas que orientan los procesos de formación en la universidad, las cuales además de ser reconocidas, son susceptibles de cambio cuando se asume una perspectiva crítica y profesional que permita de manera progresiva transformar la educación superior.

- El Seminario permanente de Investigación-acción realizado durante el proceso, permitió consolidar colectivos interdisciplinarios de profesores comprometidos con una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica universitaria y enriquecer tanto conceptual como metodológicamente el saber específico y su didáctica” (Callejas, 2005).

Aproximación teórica y conceptual

Por lo específico del contexto en el que se lleva a cabo esta investigación, la universidad, se hace necesario traer al plano conceptual, referentes propios de la educación superior, docencia universitaria, estilos de enseñanza universitaria, rendimiento académico en la universidad, entre otros.

Dentro de las reflexiones que sobre la universidad son llevadas a cabo por expertos universitólogos, se encuentra señala de forma relevante que la actuación docente, está determinada en algunos casos por la concepción que se tenga de la disciplina que se enseña, lo que le permite al docente seleccionar y estructurar lo que va a enseñar, así como las formas de organizarlo y de comunicarlo a otros para que sea aprendido. Aquí resultan apropiadas las anotaciones que sobre el asunto del conocimiento hacen estudiosos como Peña L. (1999), quien se refiere al conocimiento en términos de un sistema dinámico, en estado de evolución, que alude a modos iniciales de comunicación, interpretación y entendimiento. Junto con ello, considera que el conocimiento es una extensión de la mente que ayuda a percibir y explorar el mundo” (Peña, 1999, pp. 2-3).

En este mismo plano este autor ofrece otro planteamiento, ahora referido a lo que es una educación liberal en la universidad, que no es otra cosa que la búsqueda del conocimiento, cuyo valor proviene de la potencialidad del ser humano para desarrollar la mente, puesto que el conocimiento tiene un significado para la acción, la educación liberal es fundamental para que los sujetos puedan dar un mejor sentido a su vida individual y social en el mundo que habitan. Aquí se hace manifiesta la concepción de enseñanza en la universidad como una ciencia, que ayuda a estructurar en cada individuo una manera de actuar y de estar en el mundo, porque es en la universidad donde

se forma el intelecto. Más que enseñar cosas o saberes mecánicos, de lo que se ha de ocupar la enseñanza, es de potenciar la capacidad de pensar y estudiar, de aprehender todo aquello que despierte la idea de ciencia en los jóvenes, mediante la indagación, la invención y la exposición de un saber elaborado minuciosamente.

Los estilos en general, se pueden considerar como los modos, maneras, formas de comportarse, también usos, prácticas, costumbres, modas⁴. En el caso de los estilos de enseñanza, estos han sido entendidos de diversas formas, al respecto De León (2005) cita a varios autores que ofrecen algunas conceptualizaciones importantes (De León, 2005):

- Guerrero B. (1988) lo define como: “Conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un gabinete educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje” (De León 2005: 76)
- Johnston (1995) “todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos” (De León 2005: 76).
- Guerrero N. (1996) “Características que el docente imprime a su acción personal es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre ellas se tiene: conocimiento de la materia que enseña, preparación académica, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, la relación docente alumno, el ambiente de aula, procedimientos de valoración, personalidad” (De León 2005: 77)
- Grasha (1994) “Conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores preuniversitarios expresan en el aula de clases. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el como los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos” (De León 2005: 77)

⁴ Tomado del Diccionario de la real Academia de la Lengua.

- Manterola (2001) “son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana” (De León 2005: 78).

Por su parte María Mercedes Callejas afirma que los estilos pedagógicos son: “una manera característica de pensar el proceso educativo; una forma preferida de realizar la práctica y de poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores. Es la forma en que el docente responde a su compromiso, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas, personales y sociales propias con las de los estudiantes, dentro de un contexto específico” (Callejas, 2005). En este sentido, se afirma que es posible hablar de variedad de estilos pedagógicos y que junto a la práctica existe un cuerpo teórico que explica la interacción social con alumnos, y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan, los cuales son consecuencia del proceso de adaptación a “la cultura tradicional educativa, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación y a los estereotipos sociales dominantes en la educación universitaria” (Callejas, 2005).

De acuerdo con la autora los estilos pedagógicos poseen cuatro dimensiones esenciales: el saber (concepciones), el saber hacer (práctica pedagógica), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética).

El saber hacer se refiere al dominio de la disciplina que se enseña, a la capacidad para utilizar el saber en contextos específicos y al desarrollo de las capacidades para investigar y para construir conocimiento en el campo específico en el que realiza la labor docente. Es necesario entonces, pensar en la práctica como algo construido en los planos social, histórico y político, y que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. El estilo forma parte del contenido que es compartido con los estudiantes tanto como los hechos, teorías, argumentaciones e ideas del tema que se enseña. “En este sentido, es posible analizar las relaciones entre los estilos pedagógicos y las estrategias de enseñanza propuestas por los profesores, ya que a través de su realización se expresarán intencionalidades y se obtendrán logros diferentes de acuerdo con los estilos” (Callejas, 2005).

“El saber comunicar tiene que ver con la interacción dialógica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde sus actores se reconocen como interlocutores válidos y se apoyan en los acuerdos, en el intercambio de significados y experiencias y en su participación crítica y activa en contextos comunicativos”. “El saber ser se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir a la formación integral del estudiante, al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético”, pensamiento autónomo y crítico y juicio propio en las diferentes circunstancias de la vida. “En los estilos pedagógicos se expresan virtudes morales como la honestidad, el respeto, la fiabilidad, la amplitud de criterio e intelectuales como la humildad, la creatividad, la actitud reflexiva, la imparcialidad, todas las cuales son propias del proceso educativo” (Callejas, 2005). Afirmar esta autora, que el estilo pedagógico implica una forma de relacionarse con los alumnos, permitirles la comprensión y lograr vínculos solidarios, respetuosos de las diferencias y de los contextos en los cuales las prácticas se inscriben. “En esta perspectiva, se debe superar la concepción del profesor universitario como técnico y promover su construcción como un práctico reflexivo, un profesional crítico, comprometido con determinados valores y con la transformación de la sociedad. La construcción del conocimiento profesional en esta nueva perspectiva implica entonces, la integración de los problemas prácticos con las explicaciones teóricas formales y las estrategias de acción que se proponen reconociendo la complejidad del proceso en una visión crítica, que estimule el desarrollo de valores de autonomía, cooperación, solidaridad, respeto y participación a partir de los intereses de los profesores y desde sus estilos pedagógicos”.

A partir de lo anterior y para esta investigación los estilos de enseñanza son “modos particulares, característicos y unitarios de educar; comportamientos verbales y no verbales estables, casi inmutables, de quienes tienen a cargo el acto de enseñar en la universidad. Estos son producto de principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes en sus prácticas que pueden ser más o menos conscientes” (Centeno et al., 2005).

Ahora bien, en lo que tiene que ver con los tipos o clases de estilos de enseñanza, Centeno y otros (Centeno et al., 2005), retoman

diferentes clasificaciones de estilos de enseñanza entre los que se incluyan los tradicionales y los innovadores, estos últimos considerados como los que favorecen un aprendizaje activo.

Mosston y Ashworth (2002, citados por Centeno y otros), plantean otra clasificación que incluye un estilo en el cual el docente es quien toma las decisiones (enseñanza reproductiva), otro estilo en el que el estudiante toma la mayor parte de las decisiones (enseñanza productiva), y es el responsable de generar nuevos aprendizajes.

Como síntesis de las fuentes consultadas sobre estilos de enseñanza, Centeno y otros concluyen que, en general los profesores asumen que las formas en que ellos aprendieron será efectiva para todos, por tanto tienden a enseñar con aquel estilo con el cual aprendieron.

Bajo este horizonte, se sitúan los aportes de Weber (1976), quien se refiere a los estilos de enseñanza a partir de cuatro interrogantes que han de hacerse los docentes, en cuyas respuestas revelarán aquellos modelos que dan cuenta de su actividad docente. Estas preguntas son: Qué piensa de la **finalidad de la educación; cómo debe transmitir** la información que posee; que deben **hacer los alumnos** con la información que han adquirido y cuál es el **escenario más idóneo** para estos desarrollos. Para ello, el autor responde a estos interrogantes desde los nuevos planteamientos de la reforma educativa: La *finalidad de lo educativo* como un proceso integral en el que de manera paralela se atiende la dimensión afectiva y cognitiva de los sujetos, superando así la brecha entre educación informativa y formativa.

1. Un *modelo constructivo del aprendizaje*, que modifica la función del docente que entrega la información que han de fijar sus estudiantes, por otra en la que los estudiantes son parte activa de este proceso.
2. Que *el estudiante diferente a estar sujeto a la mera reproducción de mensajes, trabaje los contenidos* y en ese proceso se transforma y hace las transferencias necesarias.
3. Un escenario que favorezca la colaboración de todos (estudiantes y docentes) en el aula y donde las vías de comunicación sean abiertas.

Todo parece indicar que, un modelo constructivo de aprendizaje o un estilo de enseñanza (actuaciones que dan cuenta de la forma de enseñar) mediacional, resultaría consistente con los planteamientos que al momento viene haciendo la reforma educativa. Aquí el tema de los métodos de enseñanza reviste singular importancia por su funcionalidad en la presentación del objeto de conocimiento y por la relación que guarda con la actuación del docente durante el acto educativo. A este aspecto aluden Pugol J. y Gómez R. (1981) cuando advierten que descuidar los métodos de enseñanza por atender meramente contenidos, resulta un engaño, porque un método inadecuado, impide que el contenido sea aprendido, que: “Los métodos según la dinámica de lo que ya Aristóteles llamó la vía dispositiva del instrumento- tiene una función destacada en la configuración de los contenidos cuando, como es el caso de los métodos de enseñanza, que no son meros instrumentos físicos, sino acciones humanas. En otras palabras, una gran parte del qué de una enseñanza depende del cómo se transmite”(Pujol & Fons, 1981, pp. 14-21). Tal preocupación la hace expresa mediante interrogantes como ¿Por qué el problema de los métodos de enseñanza en la universidad no ha sido de carácter urgente?

A este interrogante el mismo autor procura dar respuesta desde tres aspectos básicos: Por inercia o por el inconsciente pesimismo de mejorar la enseñanza universitaria. El prejuicio antimetodológico de considerar la didáctica como una artesanía, compuesta de reglas estereotipadas e ingenuas. La falta de un cálculo racional de la rentabilidad de la inversión en educación, que tenga en cuenta esa partida sólo aparentemente invisible- de la eficacia de los métodos en educación. Igualmente Coombs (citado por Pujol 1981:15), deja ver su preocupación frente al asunto de los métodos al expresar que no comprende por qué, si en la agricultura se ha pasado del arado al tractor, en la educación se continúa con la pizarra e insiste en la importancia que tiene la utilización de diferentes métodos de enseñanza y de sus combinaciones, según los objetivos que se intenten conseguir. Este principio de multiplicidad de métodos, dice este autor, que es la mejor óptica para afrontar el tema de la renovación didáctica en la universidad, en tanto le asegura a la educación superior, un valor esencial, como cualquier institución social: la libertad de investigación.

Para Pujol J. y Fons, J. (1981, p. 16), pensar que la universidad sólo puede funcionar prefiriendo un único método de enseñanza, es algo así como clausurar las posibilidades del ejercicio de la libertad en este campo, por otro lado, la combinación metodológica permite salirle al paso a esas nuevas perspectivas que introducen las nuevas tecnologías como las más adecuadas, aspecto que en opinión de estos autores, no es más que una falsa ilusión. Ellos proponen a la enseñanza universitaria la combinatoria metodológica, para que los antiguos instrumentos que aún tengan validez, juntos con los nuevos, logren el clima de proximidad de trabajo común y se haga posible una educación a nivel universitario. En tal sentido aluden a tres métodos o estilos de enseñanza: expositiva o lección magistral (enseñanza), tutorial y de elaboración (pequeños grupos).

El método expositivo o magistral

Este método es para Hale Report (citado por Pujol & Fons 1981:21): “Un tiempo de enseñanza ocupado principalmente por la exposición continua de un conferenciante”. Aquí la labor didáctica o la actividad, corresponde al maestro y la receptividad, a los estudiantes. Es considerado el método más antiguo, expresan que nació con la misma universidad en las escuelas catedralicias y monacales, propia de los maestros medievales. Para aquella época este método resultó funcional porque no se disponía de textos impresos y el método de transmisión de lección, era la palabra. Pero resulta que este método siguió extendiéndose aún después de que gracias a la imprenta los libros se hacían cada vez, más accesibles. Es decir, que la aparición de la imprenta, para nada cambió la didáctica superior y se volvió tan común, que de lección, ha pasado a ser sinónimo de enseñanza.

Sobre este aspecto, los autores en mención dejan ver su preocupación al advertir que existe un peligro latente antes como ahora. El de reducir la lección magistral a transmitir conocimientos, con lo cual deja por fuera la posibilidad de una estrecha convivencia entre docentes y estudiantes. Sumado a esto va, la multiplicación de conocimientos y el aumento del número de estudiantes, para la misma proporción de docentes y si a eso se le agrega la falta de una didáctica

universitaria activa, se llega irremediabilmente a modelos de instrucción o meros dictados de lecturas, porque lo que era aplicable antes en una universidad minoritaria, no lo es hoy en la universidad de masas. Sin embargo, la lección magistral sigue ocupando un lugar destacado en la docencia universitaria. De ahí, la necesidad de promover otros métodos que permitan el logro de aquellos objetivos, que no son accesibles con las meras lecciones magistrales.

Con lo expuesto anteriormente, se hace más entendible, por qué, es que la enseñanza universitaria pone el acento en el docente que enseña y muestra conceptos a un grupo de estudiantes, y en ese sentido, la lección magistral continua idéntica a como fue la docencia universitaria desde sus inicios. Enseñanza que según Pujol, ya citado en este texto, es fundamentalmente temática, diferente a la verdadera lección universitaria, que más que mostrar resultados de investigación, muestra la forma como se ha llegado a tales resultados. Es decir, expone resultados, da a conocer su método y propone un enfoque crítico donde los aprendices pueden reflexionar y establecer las relaciones entre conceptos, formándose una mentalidad crítica para la resolución de problemas. Otras de las deficiencias encontradas en algunas modalidades de la lección magistral, son de tipo cultural. A este asunto se refiere también Gómez P. (1970) autor del prólogo y conclusiones del texto de Pujol y Fons (1981, pp. 28-29), cuando argumenta: “El sistema favorece la repetición, la falta de sentido crítico, la rutina en la docencia y la pasividad en el aprendizaje. Sociológicamente responde a una sociedad estática, en la que los detentadores de la ciencia la transmiten gota a gota a los fieles seguidores, moldeados desde entonces, para ocupar exactamente el mismo sitio que han ocupado sus mayores” (Pujol & Fons, 1981, p. 28).

El método tutorial

Tiene su origen en de las universidades de Oxford y Cambridge, expresan estos autores (Pujol & Fons, 1981, p. 75) que en sus inicios, los más mayores se hacían responsables de la conducta e instrucción de sus colegas más jóvenes. Así que los primeros tutores no eran profesores en el sentido actual, porque su tarea era la de vigilar la conducta global del estudiante y salvaguardar la fe religiosa imperante en esos tiempos. Pero que ya en el siglo XVII, la labor del tutor

había evolucionado didácticamente, hasta ocupar un lugar destacado en Oxford.

Este método de enseñanza es concebido por otros autores como un tiempo de discusión, equiparado con el de seminario, aunque este último tiene un sentido más amplio (diferente al que se le da ahora, en universidades latinas). La principal característica del tutorial es que posibilita la conversación y la discusión. Es más informal que un seminario, la mayor responsabilidad recae sobre el alumno. Ahora siguiendo con la diferenciación entre seminario y el sistema tutorial, se dice que en el primero, hay mayor número de estudiantes, mientras que en el segundo, no más de cuatro estudiantes. En el tutorial, el estudiante dirige el proceso, el docente se preocupa por el desarrollo de las capacidades del estudiante y la materia es utilizada como el medio para promover tal desarrollo. Diferente al seminario, que por tener un mayor número de participantes, el docente está más interesado en asegurar una adecuada exposición y discusión del tema.

El sistema tutorial está referido a un número de profesores capaces de promover el desarrollo de capacidades del estudiante y la materia viene a ser el medio para promover ese desarrollo. Lo más significativo de este método, es la individualización, el contacto personal profesor- alumno. Pero de otra parte, resulta un método exigente por cuanto demanda cualidades poco comunes del profesorado universitario y una dedicación especial, que dificulta tal selección. En este método, la crítica no está sujeta a juzgar, sino a hacer que el estudiante exprese de modo más completo posible, lo que quiere decir, interesa que el estudiante adelante por su cuenta, haciendo que mejore en cada sesión. Es un método de búsqueda, de prueba, un intento a lo definitivo, por atribuir mayor importancia al por qué (actitud crítica) que al qué (contenido objetivo). Aquí se alude al método mayéutica o aprendizaje a través de preguntas, mediante las cuales surgen nuevos problemas y dificultades. En definitiva, este método procura que el estudiante aprenda mediante la creación, la autonomía y la crítica basada en la observación de los errores y la defensa de lo que considera acertado desde una apreciación de conjunto y mediante el ejercicio de la comparación entre la versión actual con la anterior.

Sí mismo, Mayor (2002, p. 140-157), justifica la función tutorial en la universidad, argumentando que la enseñanza universitaria tiene como objetivo además de la formación intelectual, la formación personal mediante la participación, toma de decisiones, responsabilidad individual, lo cual implica un cambio en la función tanto docente como del estudiante, dando así lugar, a otro de los ejes decisivos del proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Esta función tuto corresponde a un proceso continuo mediante la cual se brinda atención educativa a todos los estudiantes, mediante el uso de entrevistas a grupos de aprendizaje en la universidad.

Se estima que es a través de la docencia y de la función tutorial, que el docente universitario, se contacta directamente con el estudiante para atenderle desde sus posibilidades, respecto a la adquisición y construcción de contenidos, procedimientos y actitudes positivas, frente a las implicaciones del orden cultural y social de la profesión, para la cual se está formando. Ello, porque la orientación permanente de los estudiantes es considerada parte importante de la función docente en la universidad, en tanto contribuye a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que favorece los procesos de orientación educativa y profesional de la población estudiantil universitaria.

La tutoría se caracteriza porque conduce el proceso educativo y lo guía según la demanda formativa de la profesión en la cual se ha de desempeñar, en tanto ofrece herramientas para que aprenda aprender (desarrollo cognitivo) y a insertarse adecuadamente en la sociedad (desarrollo socio afectivo) (Mayor, 2002). Es en este sentido, que la acción tutorial ayuda al estudiante universitario en el control de las emociones, ligado desde luego, al manejo de las habilidades sociales. Entonces, conocer al estudiante universitario, es tarea básica de la acción tutorial, para cumplir con otra de sus funciones, la orientación de todos y cada uno de sus estudiantes. **En este sentido la enseñanza en la universidad es entendida como la construcción y maduración de los conocimientos, y el aprendizaje como la evolución personal y propia de cada estudiante.** La acción tutorial, tal cual lo plantea Mayor (2002), se inserta en una actividad tanto educativa como formativa y como tal,

responde a un marco teórico desde donde se proyecta. De ahí que para sus efectos, requiera de los principios de la psicología cognitiva, evolutiva, social y del aprendizaje.

En este orden se inscribe otra de las técnicas en la enseñanza universitaria, la **entrevista tutorial**, que según la autora en cuestión, resulta ser una técnica insustituible y necesaria en el conocimiento de una persona, mediante esta técnica se obtiene información que ninguna otro medio puede ofrecer. Se trata de un dialogo entre el profesor y el estudiante, con un propósito determinado, supone un intercambio verbal entre dos personas, docente-estudiante, y en donde la escucha, desempeña una función capital.

Respecto a la función tutorial en los “grupos de aprendizaje” en la universidad, el trabajo en grupo permite a los estudiantes organizar su pensamiento a través de la comparación e interpretación de las ideas con otros pares. Este tipo de función tutorial ayuda al desarrollo de habilidades de comunicar, escuchar, exponer, preguntar y responder; estimula la comunicación. Dice además que tutor y estudiantes, ganan en habilidades de comunicación, pensamiento y conceptos de autoconfianza, promoviendo así, el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales; también estimula el desarrollo del pensamiento general y el propio de la disciplina en la cual están inscritos. Pero que este tipo de tutoría, afirma la autora, requiere de una acción participativa respecto al conocimiento de la realidad, la preparación para la acción, y la aplicación práctica.

Y, para la investigación sobre estilos de enseñanza en la universidad, la función tutorial tal cual fue expuesta, corresponde a uno de los estilos de enseñanza en la presente investigación y como tal, conduce el proceso educativo y lo guía según la demanda formativa y específica de la profesión a la cual se orienta el o la estudiante desde la universidad.

Métodos de enseñanza a pequeños grupos en educación superior

Según Pujol y Fons (1981), este método de enseñanza o formas didácticas corresponde a una nueva manera de replantear la

enseñanza en la universidad, en contraposición a las expositivas, el proceso como tal, se configura como un aprender:

- Profesor y discípulo trabajan en un esfuerzo común.
- El aprender cobra particular importancia y el enseñar se subordina a las condiciones en las que el aprendizaje se desarrolla de la mejor manera.
- La finalidad primordial es de tipo educativo o formativo, dejando en segundo plano la labor informativa.
- El saber adopta la estructura de un problema y como tal, su adquisición depende de una elaboración previa por parte del estudiante (de ahí que se trate de formas didácticas de elaboración).

Dentro de los métodos de enseñanza a pequeños grupos en educación superior, los autores hacen referencia a los siguientes:

El método del seminario.

Es propuesto por los mismos autores, como el más antiguo, la primera forma de cristalización de una metodología didáctica activa, en él están representadas las características básicas de la enseñanza a pequeños grupos (Pujol y Fons 1981: 99). Gracias a la relativa autonomía universitaria, este académico organizó los primeros seminarios encaminados a la formación de maestros, para iniciarlos en la actividad investigativa. Aunque inicialmente dice el autor, que se utilizaba para estudiantes de postgrado, en el siglo XIX llegó a ser en las universidades alemanas, el medio por excelencia para preparar una élite universitaria. Este método consistía en que los estudiantes leían un texto y lo comentaban luego reunidos en torno a una mesa precedida por el profesor: en esta reunión surgían divergencias sobre la interpretación de los textos: opiniones y réplicas, lo cual originaba un clima de animada conversación. Cada miembro estaba obligado a realizar trabajos escritos y orales. Esto conlleva a la instauración de un trabajo en equipo, por cuanto permite la coordinación y posibilita la combinación de actividades individuales y colectivas. El ataque a la enseñanza verbalista de la cátedra, acelera la institucionalización del seminario, como método apto para la integración de la investigación y la docencia, alcanzando así, su máximo perfeccionamiento y desarrollo en universidades alemanas. Su característica principal es la de aprender a investigar investigando.

El seminario así entendido, proporciona uno de los mejores instrumentos para la auto-educación e investigación autónoma.

Entre las perspectivas del seminario, se encuentra aquella que fue recordada en el informe de la UNESCO, (París 1967), en la que según (Pujol J. & Fons L. 1981) el seminario bien puede ser un medio que evita el distanciamiento entre el docente y la masificación; el valor de la dinámica de grupos, aunque en éste se corre el riesgo de que el docente se vuelva cada vez más directivo. Dentro de los motivos que explica las dinámicas de grupo como método de enseñanza, está el interés por corregir las limitaciones de la lección magistral, pasar de un estudiante que recibe a otro estudiante que participa, que es responsable. El seminario sería una posición intermedia entre docente y estudiante y en una relación más directa, en la que juntos le apuestan al objeto de conocimiento. Este tipo de acercamiento ofrece otras posibilidades olvidadas hasta el momento, y es la mejora de las actitudes observadas en los estudiantes. De ahí que por su valor formativo va a la par con lo académico y por tanto puede superar a las lecciones magistrales e incluso, al método tutorial.

El método o modelo mediacional.

Tal como lo señala Pérez G. es entendido como: “La forma de interactuar del profesor, para desarrollar en sus aprendices, procesos de pensamiento... El aspecto más importante de este modelo es son los procesos de socialización del profesor/a, por cuanto en este largo proceso de socialización se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad” (Pérez, 1996, p. 86). Refiriéndose al aprendizaje señala, que este tiene lugar dentro de los grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales, constituyen la vida del grupo. Las actividades de aprendizaje mediado, aluden fundamentalmente al desarrollo eficiente de la motivación y la capacidad de pensar de los estudiantes. Para este autor, el objetivo de la investigación sobre enseñanza consiste en establecer correlaciones entre los patrones o pautas de comportamiento del docente y que pueden estimarse como estilos definitivos de enseñanza (proceso) y el rendimiento de académico de los estudiantes (producto).

En este sentido, la mediación como tal, alude a los procesos mentales del profesor cuando planifica, organiza, interviene y evalúa. también señala este autor, que el pensamiento pedagógico del profesor explícito o no, es sustrato básico que influye decisivamente en el comportamiento del docente, en todas y cada una de las fases de la enseñanza y que por tanto, no hay estilos ni comportamientos válidos, transferibles universalmente y que de poco sirve un aprendizaje mecánico de rutinas y recetas técnicas de comportamiento, cuando el fundamento de la docencia está en el pensamiento del docente el mismo que le permite interpretar la singularidad de cada situación. De ahí que además de un modelo mediacional centrado en el docente, también se refiera al modelo mediacional centrado en el estudiante, porque desde sus procesos mentales y afectivos, incide en los resultados derivados de la enseñanza y también en el aprendizaje. Es decir que según este investigador, ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, los estudiantes pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos conducentes a resultados de aprendizajes diferentes.

A este asunto también se suman los aportes de LEE S. Shulman (1989), quien cita a McDonald y Elias (1976), ya que sus planteamientos van dirigidos a la importancia que tienen los efectos de las acciones del profesor sobre el aprendizaje del alumno y para ello sostienen la hipótesis de que, las diferencias entre los profesores en cuanto a la organización de la instrucción, los métodos y materiales que usaban y la forma de interactuar con los alumnos, arroja diferentes resultados sobre el modo en que éstos aprenden.

Bajo estos presupuesto, la interacción en la clase, implica la articulación del conocimiento académico con el conocimiento social, cuyo resultado será aplicado mediante un el estilo de relaciones, las misma que en adelante le servirán al estudiante, para su desenvolvimiento en el medio y en las relaciones sociales que establece.

Volviendo sobre el estilo de enseñanza, a través del estilo de enseñanza se permean tanto las virtudes del ser humano como las habilidades intelectuales. En general, todas estas actuaciones son susceptibles de ser emuladas posteriormente por los aprendices.

Reflexiones como estas conducen a que se rompa con el esquema de que la educación universitaria solo cumple con la función transmisionista de información, porque al estar inmersa en un mundo de relación, estos dos elementos se superponen, se complementan y se apoyan, para cumplir con la función educativa. En este sentido, el aula es un escenario comunicativo, en la que los hechos constituyen la vida cotidiana, dando lugar a las interacciones, en donde docentes y estudiantes trabajan juntos para lograr los objetivos educacionales.

A este asunto también hace especial mención Callejas (2002), refiriéndose a los resultados del estudios sobre Procesos de investigación – acción en la renovación de los estilos pedagógicos universitarios, mediados por la reflexión sobre las prácticas comunicativas.

Allí, se prioriza la problematización de la práctica pedagógica en favor de la cultura del diálogo, mediado por una reflexión crítica, que de una parte reconoce la validez de los diferentes estilos pedagógicos y de otra, ve la necesidad de un estilo más adecuado a la personalidad, al contexto de la clase y los objetivos que se persiguen. De ahí, lo polémico de la relación entre pensamiento y acción, siempre que para comprender la enseñanza, resulte prioritario conocer “cómo es que se pasa del pensamiento a la acción”. En este sentido, el saber comunicar tal como lo plantean en este estudio, hace referencia al paradigma sociocultural, toda vez que concibe a la enseñanza y al aprendizaje como procesos de interacción, donde docentes y estudiantes intercambian significados y experiencias, en ambientes de participación crítica y activa. Así entendido, **el aprendizaje es un acto social**, siempre que quienes aprenden se convierten en activos problematizadores del conocimiento, y sus docentes, además de enseñar, aprenden a través de estos diálogos.

Desde esta perspectiva, **la enseñanza es concebida como una realidad socio comunicativa, un estilo docente configurador de espacios de diálogo y reciprocidad permanente**. Esta práctica interactiva de la enseñanza universitaria, promueve nuevas lecturas y atribuye nuevos significados al saber universitario. Por lo ya expuesto, este artículo es considerado otro de los insumos para el estilo de enseñanza mediador, objeto de la investigación y muy afín con la demanda que actualmente se le hace a la docencia

universitaria, siempre que tiene de presente la formación de ciudadanos ávidos de conciencia social, la misma que sólo se potencia en espacios académicos de interacción y cooperación mediados desde luego, por un objeto de conocimiento.

Otro aporte de singular importancia al estilo de enseñanza mediacional, es el que hace Pozo y Juan (1996, p. 327-336). Este autor señala que en las sociedades o comunidades de aprendizaje, se producen interacciones entre aprendices y entre estos y sus docentes, al punto de considerar estas interacciones, como motor de aprendizaje y para ello, referencia los autores que lo respaldan (Brown y Campione, 1994; Brown y Palinesar, 1989; Coll, Palacios y Marchesi, 1990; Fernández Berroca y Melero, 1995; Lacasa, 1994; Mercer y Coll, 1994 entre otros más). Respecto a la primera (la interacción entre aprendices), contrario a los tradicionales escenarios educativos en los cuales, el aprendizaje es una actividad solitaria, individual y competitiva, donde el éxito de cada uno llega a ser relativo al fracaso de sus compañeros. En oposición a la nueva cultura, para la cual el aprendizaje es una actividad social y de cooperación y en donde los errores, tienden a ser menos penalizados.

Continuando con las ventajas que tiene la organización cooperativa del aprendizaje, frente a las estructuras sociales de competitividad, los estudiosos sobre el tema expresan que “en general, la cooperación entre aprendices promoverá mejores resultados de aprendizaje cuando se trata de fomentar un aprendizaje constructivo o reflexivo, a partir de situaciones concebidas como problemas (Bereiter y Scardamalia, 1989; Pozo y Pérez Echavarría, 1995), la organización cooperativa en lugar de eludir, fomenta el trabajo individual de condensación y consolidación de la información y técnicas, que cada aprendiz ha de practicar individualmente en el contexto de ese trabajo en equipo”(Pozo, 1996).

Bajo la perspectiva del aprendizaje cooperativo, se hace manifiesto un estilo de enseñanza mediacional, acordado en el estudio que se adelanta sobre estilos de enseñanza en la universidad, muy en sintonía con el paradigma vigotskiano, enfatizando en este capítulo, que la cooperación, diferente a fomentar el aprendizaje en sí mismo, es sobre todo, una condición que facilita la activación de los conocimientos y

procesos de aprendizaje, dando lugar la construcción de nuevos conocimientos. Aluden al estilo de enseñanza tutorial, en el sentido de que en este, el docente fija los objetivos generales del aprendizaje, pero que deja a los aprendices que establezcan las metas y los medios para alcanzarlos, cediendo así, parte de la responsabilidad y el control del aprendizaje al propio aprendiz, pero como docente sigue en su labor de apoyar y sugerir vías para mejores acercamientos y anticipando problemas. Pero que en ese intento de guía, conduce al aprendiz hacia esa zona de desarrollo próximo, para explorarla y convertirla en territorio conocido desde el cual pueda trazar nuevas rutas de conocimiento y adonde pueda dirigirse con mayor independencia. Es decir, con autonomía intelectual, tarea prioritaria de la enseñanza universitaria, resultante de estilos de enseñanza proveedores de ambientes de cooperación y de interacción social.

Además de estos métodos, que se convierten en referentes obligados para esta investigación, existe un compendio de estilos de enseñanza elaborado por Weber (1976) donde presenta las clasificaciones que en su momento hicieron diferentes autores (Weber, 2007):

Tabla 1.

Estilos de enseñanza según Max Weber

AUTOR	ESTILOS	DESCRIPCIÓN
Lippit y White	Autocrático	El profesor toman todas las decisiones, organizando permaneciendo distante al grupo y evaluando de forma individual
	Democrático	El profesor planifica con los miembros del grupo, animando a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades. Participan como un miembro más y evalúa resultados en función del grupo.
	laissez-faire	El docente, se mantiene al margen, dejando la iniciativa a los alumnos, y sólo intervienen son solicitados.

Anderson	Dominador	Es una persona autoritaria que recurre a mandatos y disposiciones exigentes, impone órdenes a la fuerza y no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos.
	Integrador	Es capaz de crear un clima social amistoso, hay reconocimiento, elogio y respeto
Gordon (1959)	Instrumental	La actividad docente es orientada hacia los objetivos de aprendizaje y centrados en el direccionamiento y autoridad
	Expresivo	El profesor se preocupa, por satisfacer al alumno en su rendimiento y en sus relaciones Sociales
	Instrumental expresivo	Los profesores pretenden combinar el interés por la enseñanza y por las necesidades de los alumnos
Flandes	Directo	Expone sus propias ideas
	Indirecto	Valora las opiniones de los alumnos
Sternberg-Warner Clasificación según función del profesor en el aula	Legislativo	El profesor toma decisiones y confía en sus ideas y formas de hacer las cosas
	Ejecutivo	Disfruta siguiendo instrucciones y reglas definidas al resolver problemas. Se deja de lado la innovación
	Judicial	Se preocupa por controlar, evaluar y supervisar la actividad escolar
Estilos según su forma	Monárquico	Tiene ideas fijas y firmes, dificulta el cambio, poca iniciativa y le huye a la Dispersión
	Jerárquico	Gusta planear sus actividades, ordenándolas en secuencia lógica y estructurada

	Oligárquico	Prefiere la abundancia, amplitud y riqueza de ideas y sugerencias y valora a quienes así actúan, y propone fomentar lluvia de ideas en clase
	Anárquico	Clases y exposiciones un poco desorganizadas, e impone a los estudiantes la difícil tarea de reconstrucción
Estilos según nivel	Global	Prefiere las ideas abstractas y amplias para su posterior conceptualización de manera general
	Local	Se ubica en el contexto de lo local, para plantear y resolver problemas concretos que requiere un trabajo minucioso y detallado, muy orientado a lo pragmático
Bennett (1979) Según tendencias define el estilo de enseñanza como un complejo entramado de comportamientos instructivos y de gestión del aula	Progresistas o liberales	Propone la integración disciplinar, la motivación intrínseca, el agrupamiento flexible, se centra en el estudiante y en ese sentido hay cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento
	Tradicionales	Procura la motivación extrínseca, el agrupamiento fijo, Trabaja menos por el alumno y se preocupa por el control del rendimiento agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual) y preocupación por el control del rendimiento académico
	Mixtos	Es la combinación de los anteriores estilos en diversos grados
	E. conservador	Les gusta seguir las reglas y los procedimientos establecidos, minimizan los cambios y rechazan siempre que sea posible, las situaciones ambiguas, en la vida y en el trabajo

Weber 2007

A partir de lo anterior, en esta investigación (primera fase Facultad de Educación) se consideraron los siguientes estilos de enseñanza y los siguientes indicadores, los cuales se constituyen en el objeto de indagación mediante la encuesta que más adelante se describirá:

Tabla 2.

Estilos de enseñanza e indicadores que sustentan la encuesta

CATEGORÍA DIDÁCTICA	EXPOSITIVO O MAGISTRAL	MEDIACIONAL	TUTORIAL
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	Basa su enseñanza en la exposición magistral	Basa su enseñanza en el intercambio entre docentes, estudiantes y fuentes consultadas	Su enseñanza es personalizada y responde a los intereses de los estudiantes
PAPEL DE LAS PREGUNTAS	Evade o prefiere que las preguntas se formulen al final de su intervención	Prefiere que las preguntas que formulan los estudiantes sobre su exposición, sean discutidas durante su intervención	Basa su enseñanza en las preguntas, interrogantes y los comentarios derivados del tema de estudio
CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE	Espera que los estudiantes demuestren que aprendieron haciendo una devolución literal de la información suministrada.	Le concede importancia tanto a la asimilación de la información como al desarrollo del pensamiento de los estudiantes	Fomenta la búsqueda de información y el objeto de conocimiento direcciona los encuentros y la interacción entre estudiantes y docente
RELACIÓN CON EL SABER Y EL CONOCIMIENTO	Considera que es quien domina el tema y tiene la responsabilidad de orientar su enseñanza	Le interesa reconocer los preconceptos (conocimientos previos) o hipótesis que tienen sus estudiantes frente al tema de estudio antes de ser enseñado	Promueve la autonomía intelectual del estudiante, esto es que asuman responsabilidad y sentido crítico en su proceso de aprendizaje
CONCEPCIÓN DE DISCIPLINA	Solicita de sus estudiantes silencio, una escucha atenta y toma de notas durante su intervención	Promueve espacios de participación, interlocución, diálogo e interacción en el aula de clase a través de las preguntas, la posición crítica y las opiniones de sus estudiantes	Dispone espacios en pequeños grupos para que los estudiantes indaguen, interpreten, elaboren, experimenten y valoren

CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE, RELACIÓN PROCESO RESULTADO	Da mayor importancia a los resultados de los estudiantes, que al proceso llevado a cabo por ellos para aprender.	Atiende particularidades del estudiante, valorando el proceso por el cual llegan a los resultados según sus ritmos de aprendizaje.	Evalúa en forma constante, realizando un seguimiento valorativo del aprendizaje para retroalimentar los procesos
CONCEPCIÓN DE PROGRAMA Y PLANEACIÓN	Establece reglas, elabora por anticipado el programa y hace cumplir las normas y criterios de trabajo y de evaluación que los estudiantes han de cumplir durante el curso	Elabora las reglas y los criterios de evaluación en consenso con el grupo, de modo que los estudiantes participan activamente de la planeación de las actividades	Planea con sus estudiantes las actividades que a futuro se van a desarrollar en clase
RELACIÓN MAESTRO ESTUDIANTE	Impone su forma de pensar y sus ideas frente a los planteamientos que ofrecen sus estudiantes sobre el tema de estudio	Sabe escuchar y tiene en cuenta el punto de vista de sus estudiantes	Genera en sus estudiantes la necesidad de problematizar el objeto de enseñanza
CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS	Centra su enseñanza en los contenidos particulares de su curso	Apoya su enseñanza en resultados de investigación relacionados con el tema, de manera interdisciplinaria y con base en problemas	Utiliza diferentes estrategias didácticas para asegurar el logro de los objetivos, tales como los proyectos personalizados de trabajo y tutorías individuales o en pequeños grupos
EXPECTATIVAS CON EL SABER	Exige de los estudiantes rapidez en las respuestas de sus interrogantes tanto verbales como escritos	Utiliza las dificultades observadas en clase y los resultados de las evaluaciones, como nuevos referentes para la enseñanza	Concibe el error como una opción para el aprendizaje

OBJETIVOS

General: Identificar los estilos de enseñanza de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Específicos:

- Determinar los estilos de enseñanza más predominantes por programa académico
- Identificar las diferencias en los estilos de enseñanza de acuerdo con algunas características de los docentes como el sexo, la edad, la experiencia docente, vinculación laboral con la universidad y la formación en educación superior
- Identificar las diferencias en los estilos de enseñanza de acuerdo con algunos factores curriculares como el nivel en el que se imparte el curso, el tipo de curso (teórico-práctico).

METODOLOGÍA PROPUESTA

Se trata de un estudio de corte cualitativo, muy propio de la investigación educativa. Es una investigación descriptiva, porque describe situaciones y eventos, da cuenta de cómo es que se manifiesta determinado fenómeno. Busca especificar las propiedades importantes de personas o fenómenos sometidos a cualquier análisis. Es correlacional, porque da cuenta del grado de relación entre dos o más conceptos o variables y evalúa el grado de relación; tiene además algún valor explicativo porque va más allá de la descripción y responde a causas de los fenómenos físicos o sociales (Hernández et al., 1996, p. 58-63).

Muestra

Los cursos seleccionados para aplicar los instrumentos son representativos de cada programa. En la Facultad de Educación se establece una consideración particular, y es que se aplicaron los instrumentos de manera adicional a una materia de formación pedagógica común a los programas de licenciatura. A continuación se presentan algunas gráficas que permiten vislumbrar como se compone la muestra de esta primera fase de la investigación, correspondiente a la Facultad de Educación.

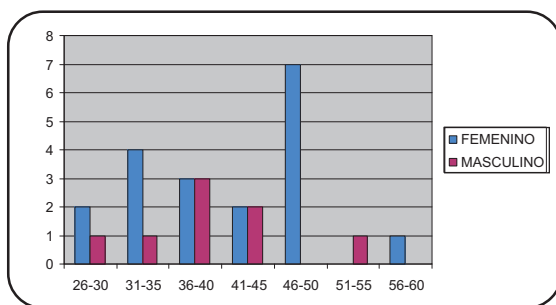


Figura 1.

Relación de profesores por edad y género

Respecto al género, masculino y femennino, es notable la diferencia con este último. Si bien es cierto, que en las gráficas se comportan iguales ambos génderos en las dades de 36-40, 41-45, de 51-55 y de 56-60, por el contrario, de 26-30; de 31-35, se observa una ventaja mayor en el género femenino, destacandose sobre todo, la edad de 46 y 50 años.

Tabla 3.

Profesores encuestados por género y edad

PROFESORES POR GÉNERO	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	Total general
FEMENINO	2	4	3	2	7		1	19
MASCULINO	1	1	3	2		1		9
Total general	3	5	6	4	7	1	1	28

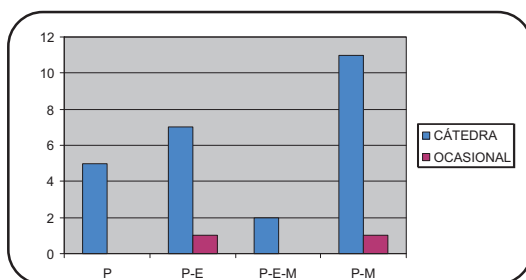


Figura 2.

Tipo de vinculación de los profesores

Se puede apreciar con facilidad, que el tipo de vinculación de mayor prevalencia, según suministro de información en este estudio, es la contratación por horas cátedra.

Tabla 4.

Profesores encuestados por tiempo de vinculación

PROFESORES TIPO DE VINCULACIÓN	P	P-E	P-E-M	P-M	Total general
CÁTEDRA	5	7	2	11	26
OCASIONAL		1		1	2
Total general	5	8	2	12	28

Tabla 5.

Profesores experiencia docente

PROFESORES EXPERIENCIA DOCENTE	
5 AÑOS O MENOS	6
6 A 10 AÑOS	6
11 A 15 AÑOS	8
16 A 20 AÑOS	4
21 A 25 AÑOS	2
MÁS DE 30 AÑOS	1
NR	1

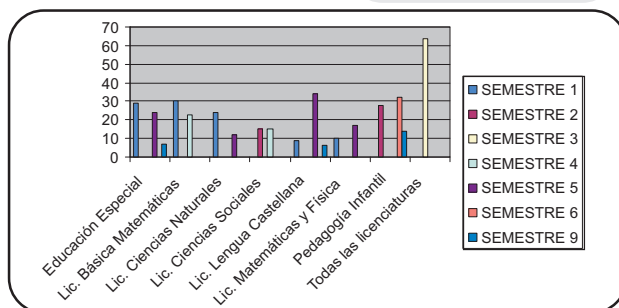


Figura 3.

Población estudiantil por programas y semestres

Según esta representación gráfica, se lee reducción en la participación de la población estudiantil en el suministro de información a medida que avanzan los semestres: en Educación especial, la mayor información se obtiene del primer semestre, en el segundo semestre disminuye y se reduce en el noveno. En Básica Matemáticas, un mayor número en el primer semestre, baja entre el segundo y el tercio, se desconoce información sobre el noveno semestre. En Ciencias Naturales, con relación a las anteriores licenciaturas, menos población en el primer semestre, se desconoce información sobre los semestres 2 y 3, pero se observa una disminución en el semestre 5. En Ciencias sociales, se desconoce información sobre el primer semestre, pero se tiene información de los semestres 2 y 4. De Lengua Castellana, reducida la información del primer semestre en este estudio, pero se contó con información de estudiantes del quinto semestre. En cuanto

a Matemáticas y Física, una mínima población suministra información del primer semestre, encontrándose una diferencia con los del quinto. Mientras que en Pedagogía infantil, se una representación considerable en población del segundo y más alta en el sexto, pero medianamente reducida en el noveno.

Tabla 6.
Relación de encuestas por programas y semestres

Programa	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 9	Total general 1
Educación Especial	29				24		7	60
Lic. Básica Matemáticas	30			23				53
Lic. Ciencias Naturales	24				12			36
Lic. Ciencias Sociales		15		15				30
Lic. Lengua Castellana	9				34		6	49
Lic. Matemáticas y Física	10				17			27
Pedagogía Infantil		28				32	14	74
Todas las licenciaturas			64					64
Total general	102	43	64	38	87	32	27	393

Tabla 7.
Relación de programas y metodologías

Curso	T	TP	Total general
Antropología General	15		15
Climatología	15		15
Composición de la lengua castellana		34	34
Contexto Educativo de la educación especial		21	21
Contexto Educativo en la Educación Especial		8	8
Corrientes Contemporáneas	20	21	41
Corrientes Contemporáneas	23		23
Escuelas Literarias	9		9
Expresión Gráfico-Plástica	20	12	32
Física y medios continuos		17	17
Fundamentos Biológicos		24	24
Lógica y Teoría de Conjuntos	10		10
Pensamiento Matemático I	30		30
Pensamiento Matemático V		9	9
Proyecto Pedagógica II		7	7
Proyecto Pedagógico II		14	14
Psicopedagogía y Necesidades Especiales		24	24
Práctica profesional II		6	6
Seminario de Geometría No-Euclidiana	14		14
Sistemas Químicos V	12		12
Sujeto y Educación I	20		20
Sujeto y Educación I	8		8
Total general	196	197	393

12 cursos teóricos y 12 cursos teórico-prácticos

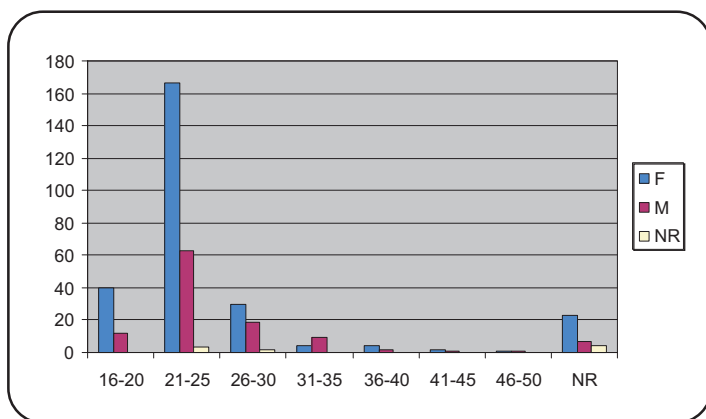


Figura 4.

Relación de estudiantes por edad y género

El *instrumento de recolección de información* utilizado fue la encuesta. Una vez sistematizada la información procedente de las encuestas, se procederá a la aplicación de entrevistas en profundidad a una muestra representativa de docentes, según los estilos de enseñanza identificados y también a grupos focales de estudiantes, con el fin de ahondar en los aspectos cualitativos de estos estilos. El propósito de las entrevistas es validar los resultados obtenidos en las encuestas y profundizar sobre algunos aspectos relacionados con cada uno de los estilos.

Estructura de las encuestas: Los indicadores de todos los estilos se distribuyen aleatoriamente en la encuesta. Vale la pena aclarar que en la encuesta se retoman algunos de los indicadores formulados por el grupo INVEDUSA de la Universidad Sergio Arboleda, estudio ya reseñado en los antecedentes, y que hace parte del convenio o alianza establecida con la Universidad de Antioquia. Este instrumento permitirá establecer el estilo predominante, ya que con frecuencia, los docentes exhiben características de diversos estilos. En el siguiente cuadro se puede observar la distribución de los ítems o indicadores de cada estilo dentro de las 30 afirmaciones que constituyen el instrumento tipo encuesta, que se aplicó a docentes y a estudiantes:

Tabla 8.
Indicadores de la encuesta

ESTILO DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	PAPEL DE LAS PREGUNTAS	CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE	RELACIÓN CON EL SABER Y EL CONOCIMIENTO	CONCEPCIÓN DE DISCIPLINA	CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE, RELACIÓN PROCESO RESULTADO	CONCEPCIÓN DE PROGRAMA Y PLANEACIÓN	RELACIÓN MAESTRO ESTUDIANTE	CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS	EXPECTATIVAS CON EL SABER
EXPOSITIVO O MAGISTRAL	1	2	7	8	13	14	19	20	25	26
MEDIACIONAL	27	28	21	22	15	16	9	10	3	4
TUTORIAL	12	24	23	11	5	6	17	18	29	30

El análisis de las encuestas se está haciendo primero, a través del cálculo de índices de tendencia central (porcentajes), que resultan de la aplicación de las variables: programas, sexo, edad, experiencia docente, tipo de vinculación, y formación académica. Veamos ahora algunos resultados preliminares⁵:

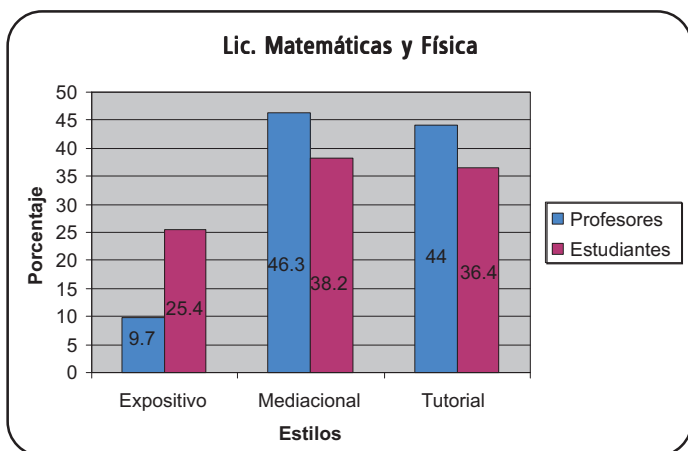


Figura 5.

Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en Matemática y Física

A la vista, se observa una diferencia entre docentes y estudiantes de 15. %, respecto al estilo o método de enseñanza, esto es, mientras que los profesores y profesoras que participaron en esta encuesta, en un 9.7% se perciben a sí mismos como expositivos, de otra parte sus estudiantes en un 25.4%, conciben su estilo de enseñanza en un 25.4%, presentándose una diferencia del 15.7%.

Contrario a lo que sucede con los estilos siguientes (mediacional y tutorial), según docentes encuestados, dicen identificarse con el estilo Mediacional en un 46.3%, mientras que sus estudiantes los catalogan en ese mismo estilo en un 38.2%. puntuando una diferencia

⁵ Este aparte ha sido elaborado por las estudiantes Diana Cristina Betancur Cardona y Olga Mery Meneses del programa del programa de Pedagogía Infantil quienes participan en el proyecto como estudiantes en formación.

del 8.1%. En el estilo de enseñanza tutorial, los profesores y profesoras según la encuesta, se perciben así mismos 44%, en el estilo tutorial, mientras que sus estudiantes los sitúan en un 38.2%, estribando una diferencia de 7.6%.

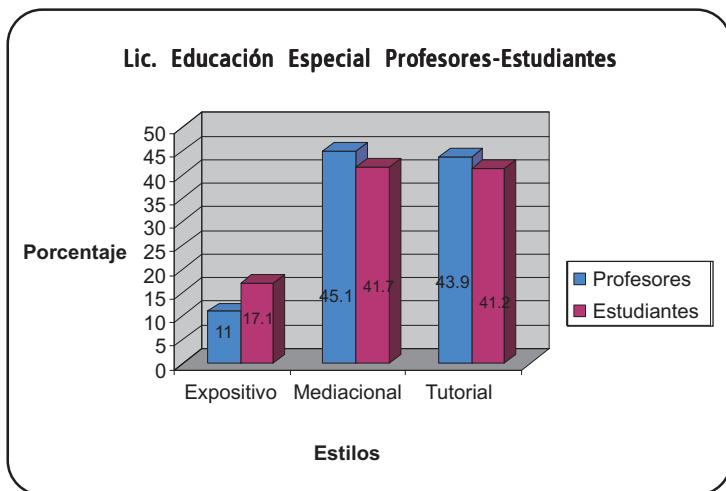


Figura 6.

Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en Educación Especial

En esta licenciatura, según información obtenida de docentes y estudiantes que participaron en la encuesta, la mayor diferencia se presenta en el estilo expositivo, el 11% del profesorado encuestado se perciben con estilo expositivo, mientras que sus estudiantes los ubican el 17.1%, estableciéndose una diferencia del 6.1%. Respecto al estilo mediacional (como en la gráfica anterior), el profesorado encuestado se identifica con el modelo mediacional en un 45.1%, pero sus estudiantes le asignan el 41.7%, arrojando una diferencia del 3.4%. Y, en el estilo tutorial la población docente encuestada se puntúa en un 43.9%, mientras sus estudiantes encuestados docentes le asignan el 41.2%, encontrando una diferencia de 2.7%.

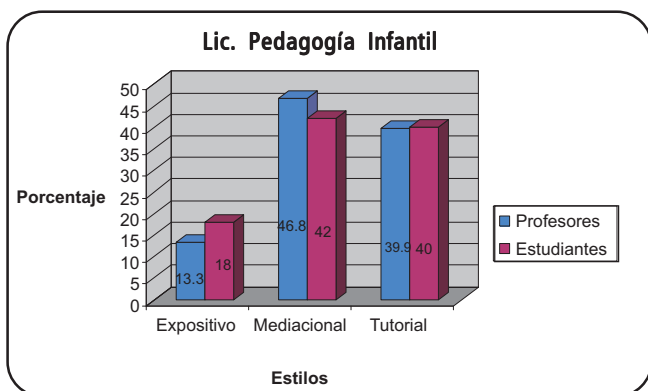


Figura 7.

Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil

En la licenciatura de Pedagogía Infantil, la diferencia del porcentaje entre las percepciones de profesores y estudiantes, respecto al estilo expositivo es de 13.3% según personal docente, pero según la percepción de sus estudiantes encuestados, es de 18%, con una diferencia de 4.7%. En el estilo mediacional, El profesorado se ubica en el 46.8%, pero sus estudiantes encuestados lo conciben en 42%, aquí la diferencia es de 4.8%. Ya en el estilo tutorial, la diferencia es mínima, los docentes se ubican en un 39.9% y sus estudiantes encuestados en el 40%.

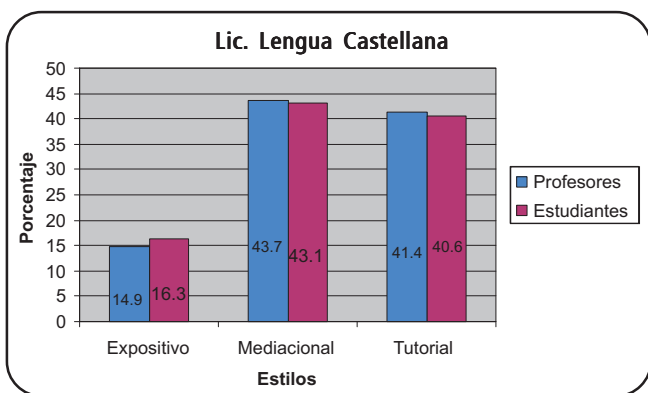


Figura 8.

Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en Lengua Castellana

En esta licenciatura se observa mucha cercanía de los resultados obtenidos entre estudiantes y docentes encuestados: En el expositivo, la diferencia de apreciaciones entre las dos poblaciones (docentes, 14.9% y estudiantes 16.3%), es de 1.4%. Así mismo en el mediacional, la diferencia encontrada entre docentes (43.7%) y estudiantes (43.1), es de 1.4%. Caso parecido, se da con el estilo tutorial, la diferencia entre docentes (41.4%) y estudiantes (40.6%), es de 1.6 %.

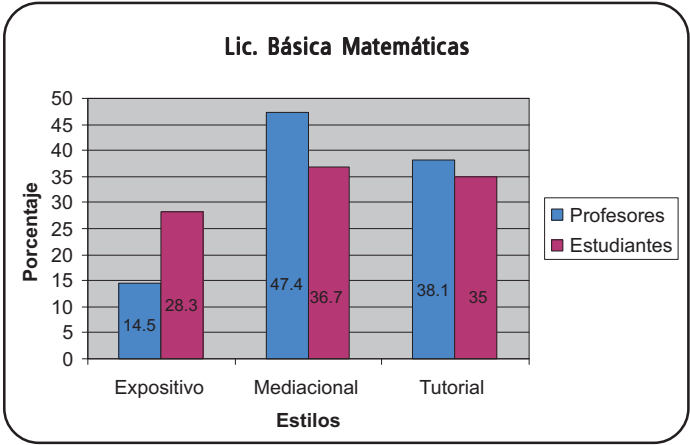


Figura 9.
Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en Básica Matemáticas

Según la información arrojada de las encuestas a estudiantes y docentes, el 14.5% de los profesores se inscriben en el estilo expositivo, en comparación con el 28.3% que le atribuyen sus estudiantes, encontrando una diferencia de 13.8%. Para el mediacional, los docentes encuestados se sitúan en el 47.4 %, pero para los estudiantes encuestados, es de 36.7%, expresando una diferencia de 10.7% En el caso del estilo tutorial, el profesorado se percibe en un 38.1%, mientras sus encuestados lo dejan en un 35% y con una diferencia de 3.1%.

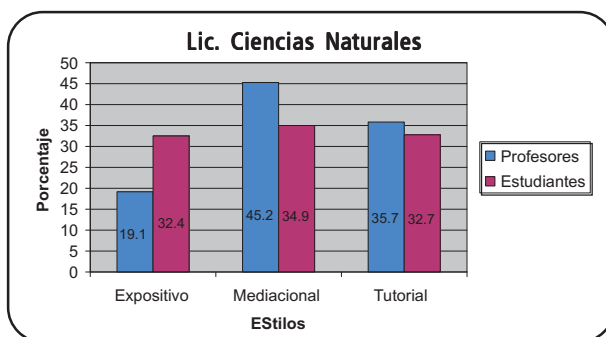


Figura 10.

Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en Ciencias Naturales

Para la licenciatura en Ciencias Naturales, según el profesorado encuestado el 19.1% practican el estilo de enseñanza expositivo, en comparación con la percepción de sus estudiantes que los ubican en el 32.4%, presentándose una diferencia del 13.3%. En cuanto al estilo mediacional, los profesores se perciben en un 45.2%, mientras que el de los estudiantes los catalogan en un 34.9%, encontrando una diferencia del 10.3%. Finalmente en el estilo tutorial, la población docente se atribuye el 35.7%, pero sus estudiantes le dan el alcanzando una diferencia de 3.0% el profesorado encuestado se atribuye el 35.7%, pero sus estudiantes le asignan en un 32.7%, dejando una diferencia de 3.0%. Cabe anotar que en las percepciones de los estudiantes se aprecia cierto equilibrio entre los tres estilos.

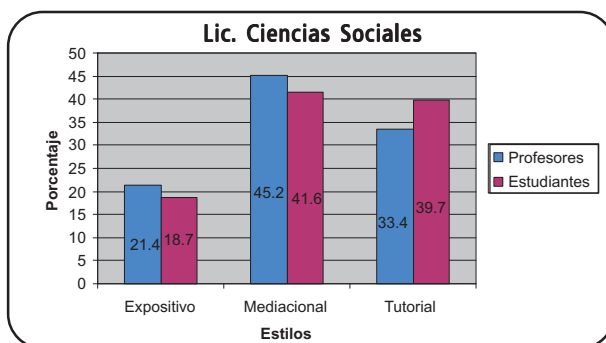


Figura 11.

Relación entre profesores y estudiantes del programa de licenciatura en Ciencias Sociales

En la licenciatura de Ciencias Sociales, mientras los docentes encuestados se sitúan en un 21.4% como expositivos, sus estudiantes encuestados los identifican en un 18.7%, mostrando una diferencia del 2.7%. En el estilo mediacional, según encuesta, la población docente se percibe Mediacional en un 45.2%, y sus estudiantes los perciben en un 18.7%. Para el estilo tutorial, es lo contrario, respecto a los dos anteriores, docentes en un 33.4% se ven con estilo tutorial, mientras que sus estudiantes lo conciben un 39.7%, mostrando una diferencia de 6.3%.

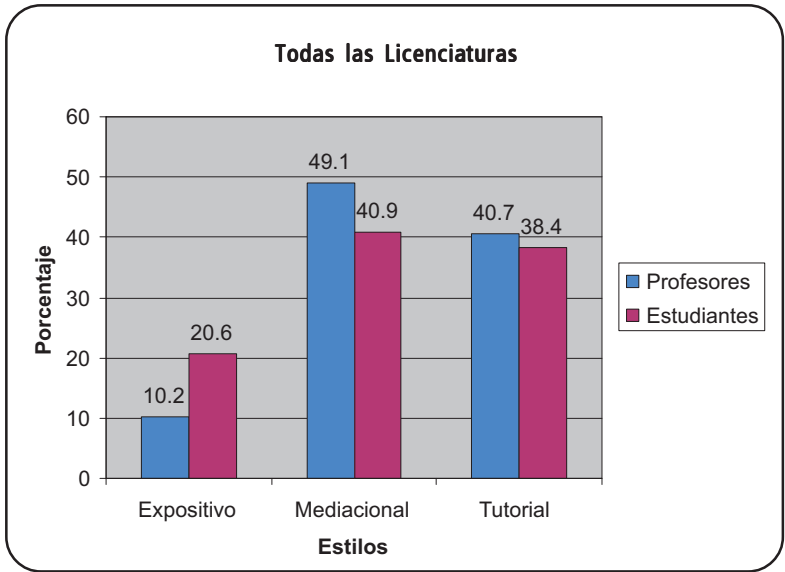


Figura 12.
Relación entre profesores y estudiantes de todas las licenciaturas

El 10.2% de los profesores se perciben a sí mismos en el estilo expositivo, en comparación con el 20.6% de sus estudiantes que los perciben es este estilo, presentándose una diferencia del 10.4%. En cuanto al estilo mediacional la diferencia es del 8.2%. y en el estilo tutorial la diferencia es de 2.2%.

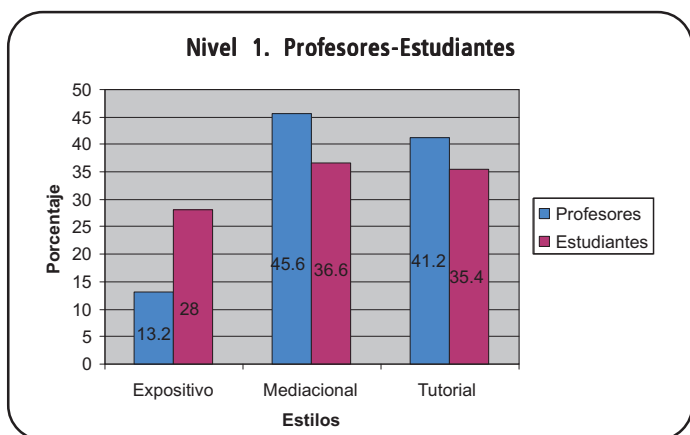


Figura 13.

Relación entre profesores y estudiantes nivel 1

El 13.2% de los profesores se perciben a sí mismo en el estilo expositivo, en comparación con el 28% de sus estudiantes que los perciben es este estilo, presentándose una diferencia del 14.8%. En cuanto al estilo mediacional la diferencia es del 9% y la diferencia del estilo tutorial es del 5.8%.

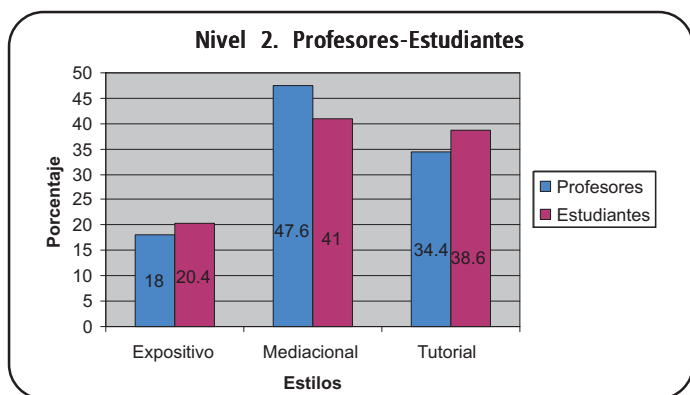


Figura 14.

Relación entre profesores y estudiantes nivel 2

Las percepciones presentadas por los profesores y estudiantes son similares en los tres estilos. La diferencia en el estilo expositivo es de 2.4%, en el estilo mediacional es de 6.6% y en el tutorial es de 4.2%

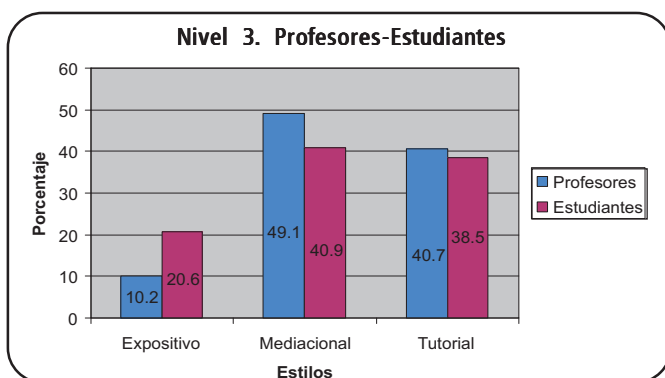


Figura 15.

Relación entre profesores y estudiantes nivel 3

El 10.2% de los profesores se perciben a sí mismo en el estilo expositivo, en comparación con el 20.6% de sus estudiantes que los perciben es este estilo, presentándose una diferencia del 10.4%. En cuanto al estilo mediacional la diferencia es del 8.2% y del estilo tutorial es de 2.2%

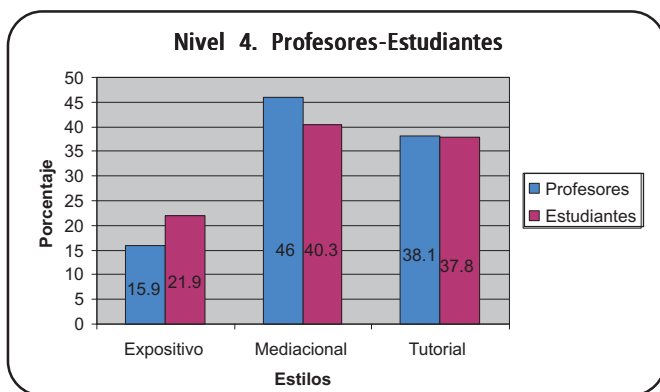


Figura 16.

Relación entre profesores y estudiantes nivel 4

El 15.9% de los profesores se perciben a sí mismo en el estilo expositivo, en comparación con el 21.9% de sus estudiantes que los perciben es este estilo, presentándose una diferencia del 6%. En

cuanto al estilo mediacional la diferencia es del 5.7% y del estilo tutorial es de 0.3%, presentándose en este último una similitud evidente en las percepciones tanto de profesores como de estudiantes

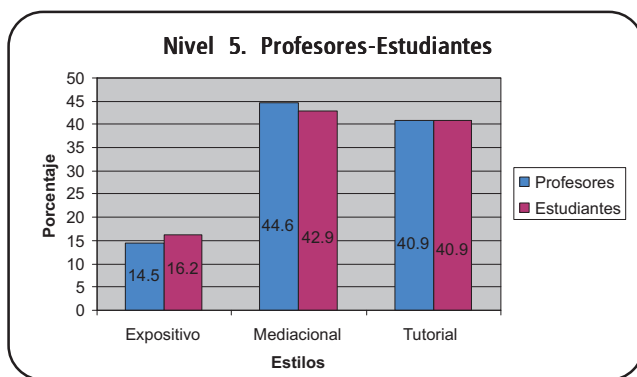


Figura 17.

Relación entre profesores y estudiantes nivel 5

En este nivel, se observa gran similitud en los porcentajes de las percepciones de los diferentes estilos, tanto de los profesores como de los estudiantes, presentándose un equilibrio entre ambos. La diferencia del estilo expositivo es de 1.7%, del estilo mediacional también es de 1.7% y en el estilo tutorial hay igualdad de resultados

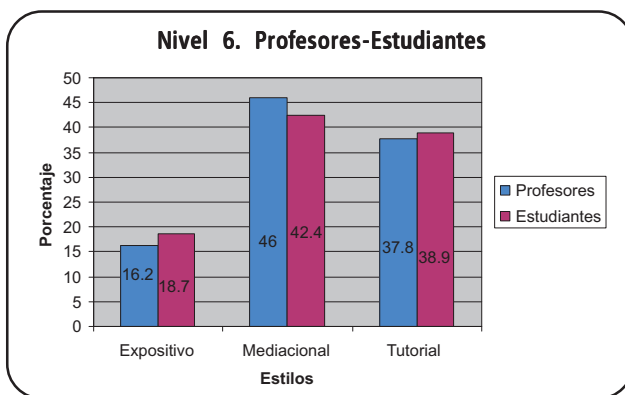


Figura 18.

Relación entre profesores y estudiantes nivel 6

Se presenta un equilibrio en la forma en que se perciben los profesores del nivel 6 y la manera como los perciben sus estudiantes. La diferencia de porcentajes en el estilo expositivo es de 2.5%, en el estilo mediacional es de 3.6% y en el tutorial es de 1.1%

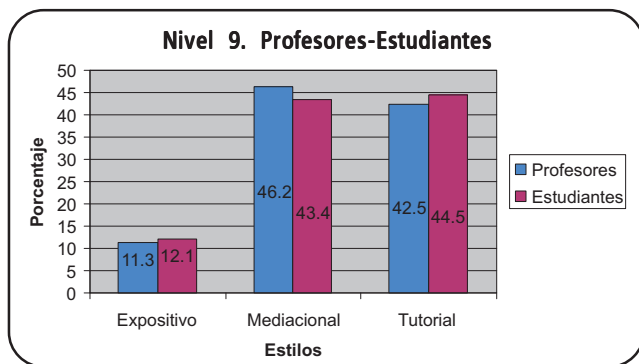


Figura 19.

Relación entre profesores y estudiantes nivel 9

Se presenta un equilibrio en la forma en que se perciben los profesores del nivel 9 y la manera como los perciben sus estudiantes. En el estilo expositivo la diferencia es de 1.3%, en el mediacional es de 2.8% y en el tutorial es de 2.0%

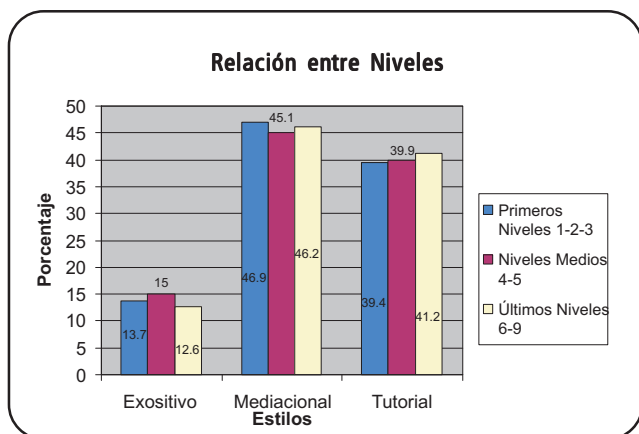


Figura 20.

Relación entre todos los niveles profesores

Se presenta un equilibrio en los estilos mediacionales entre los primeros, medios y últimos niveles (46.9% - 45.1% - 46.2%), de igual manera se presenta equilibrio en los estilos Tutoriales (39.4% - 39.9% - 41.2%), lo mismo que en los estilos Expositivos (13.7% - 15% - 12.6%).

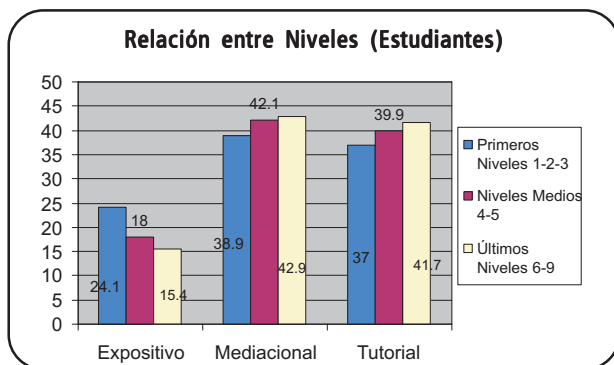


Figura 21.

Relación entre todos los niveles estudiantes

Se presenta un equilibrio en los estilos mediacionales entre los primeros, medios y últimos niveles (38.9% - 42.4% - 42.9%), de igual manera se presenta equilibrio entre los estilos Tutoriales (37% - 39.9% - 41.7%), la mayor diferencia se presenta en el estilo expositivo, pues entre los primeros niveles y los del medio la diferencia es del 6.1% y entre los primeros y los últimos es del 8.7%

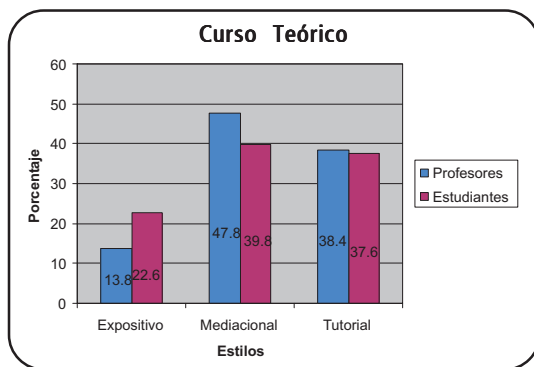


Figura 22.

Relación entre profesores y estudiantes curso teórico

En los cursos teóricos, en el estilo tutorial las percepciones de profesores y estudiantes son bastantes cercanas, pues su diferencia es de solo 0.8%. En el estilo expositivo se encuentra una diferencia de percepciones, siendo esta de 8.8% y en el estilo mediacional de 8.0%

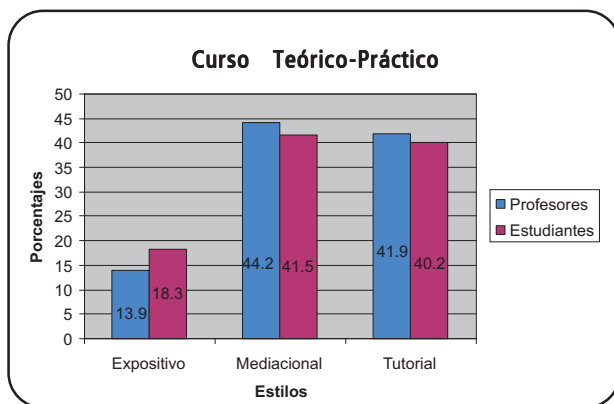


Figura 23.

Relación entre profesores y estudiantes curso teórico-práctico

En los cursos teórico-prácticos, se evidencia similitud entre las percepciones de los profesores y de los estudiantes. La diferencia en el estilo expositivo es de 4.4%, en el estilo mediacional es de 2.7% y en el estilo tutorial es de 1.7%

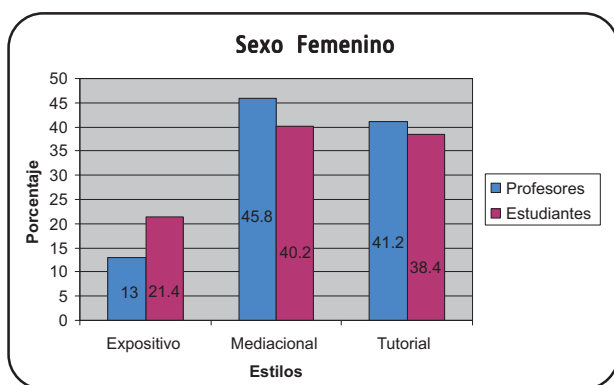


Figura 24.

Relación entre profesores sexo femenino y estudiantes

En cuanto al sexo femenino, las percepciones en el estilo mediacional presentaron un equilibrio, siendo la diferencia entre profesores y estudiantes de 5.6%. En el estilo tutorial también se presentó equilibrio, con una diferencia de 2.8%. La mayor diferencia se presentó en el estilo expositivo con un porcentaje de 8.4%

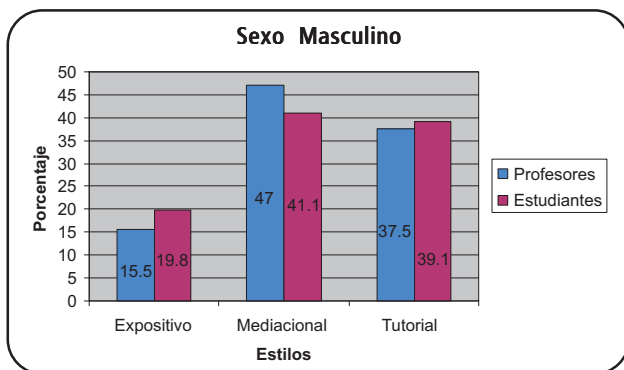


Figura 25.

Relación entre profesores sexo masculino y estudiantes

En las apreciaciones sobre el sexo masculino, se presentaron similitudes entre los profesores y los estudiantes. La diferencia en el estilo expositivo fue de 4.3%, en el mediacional fue de 5.9% y en el tutorial de 1.6%

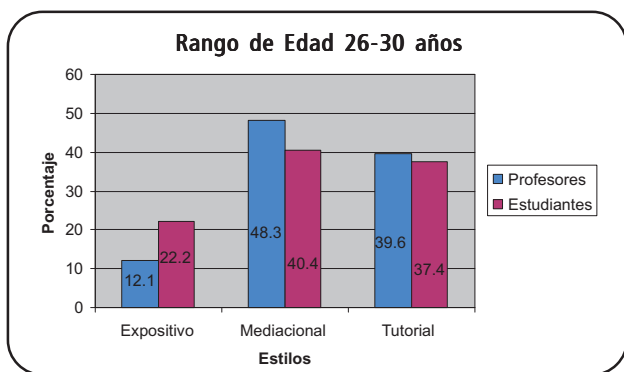


Figura 26.

Relación entre profesores rango de edad 26-30 años y estudiantes

En esta relación se puede observar equilibrio en el estilo tutorial, solo con una diferencia de 2.2%. En el estilo mediacional con una diferencia de 7.9% y, en el estilo expositivo, notándose una marcada diferencia de 10.1%.

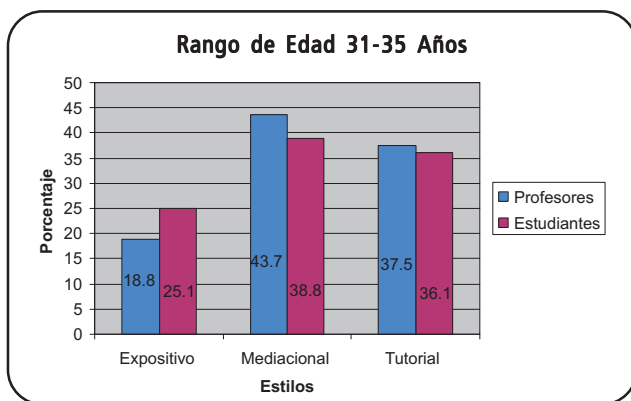


Figura 27.

Relación entre profesores rango de edad 31-35 años y estudiantes

En esta categoría de edad se observa equilibrio tanto en profesores como en estudiantes, entre los tres estilos de enseñanza. En el estilo expositivo la diferencia es de 6.3%, en el mediacional es de 4.9% y en el tutorial es de 1.4%

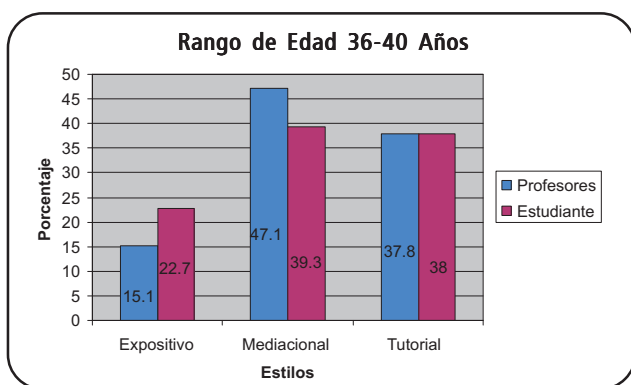


Figura 28.

Relación entre profesores rango de edad 36-40 años y estudiantes

En esta relación se encuentra similitud en los porcentajes del estilo tutorial, sólo con una diferencia de 0.2%. En el estilo mediacional se aprecia una diferencia de 7.8% y en el expositivo de 7.6%

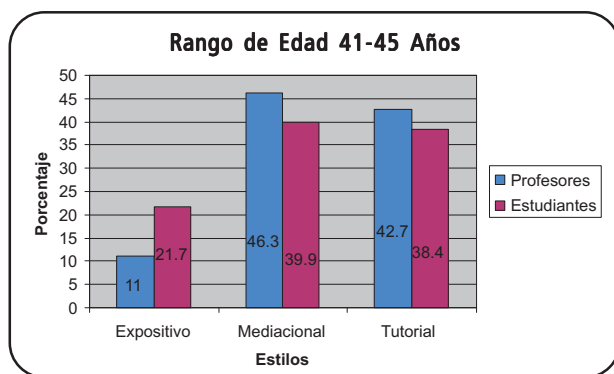


Figura 29.

Relación entre profesores rango de edad 41-45 años y estudiantes

Se presenta similitud entre las percepciones de los profesores y estudiantes en cuanto al estilo mediacional, con una diferencia de 6.4%, y también en el estilo tutorial, sólo con una diferencia de 4.3%. En el estilo expositivo se presenta el mayor contraste entre las percepciones, con una diferencia de 10.7%

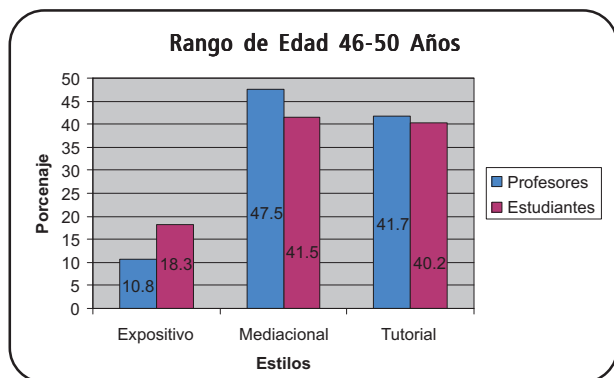


Figura 30.

Relación entre profesores rango de edad 46-50 años y estudiantes

Se presenta mayor equilibrio en el estilo tutorial, con una diferencia de 1.5%. En el estilo mediacional hay una diferencia de 6.0%, y en el estilo expositivo la diferencia es de 7.5%

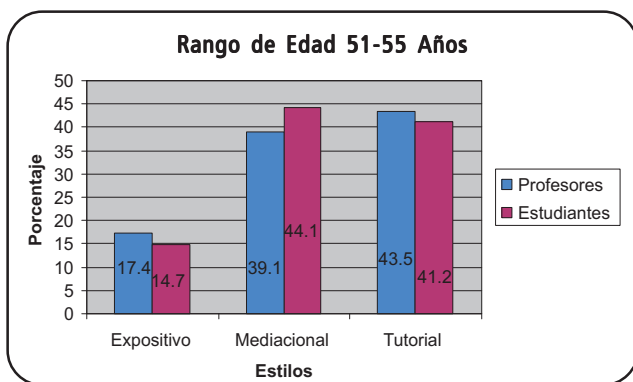


Figura 31.

Relación entre profesores rango de edad 51-55 años y estudiantes

Se encuentra un equilibrio entre las percepciones de los profesores y los estudiantes con respecto a los tres estilos. La diferencia del estilo expositivo es de 2.7%, del estilo mediacional es de 5.0% y del tutorial es de 2.3%

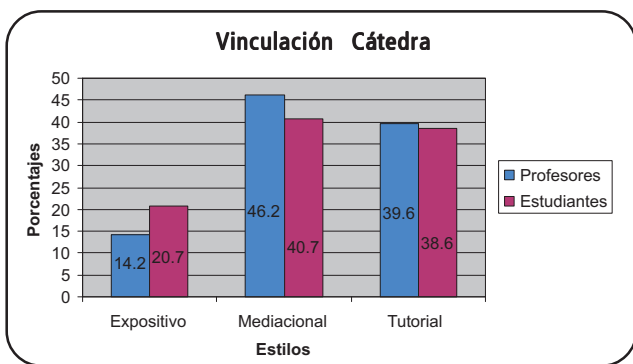


Figura 32.

Relación entre profesores vinculación cátedra y estudiantes

En el tipo de vinculación Cátedra, se evidencia un equilibrio en las percepciones tanto de profesores como de estudiantes con relación a los tres estilos. En el estilo expositivo, la diferencia es de 6.5%, en el mediacional es de 5.5% y en el tutorial es de 1.0%

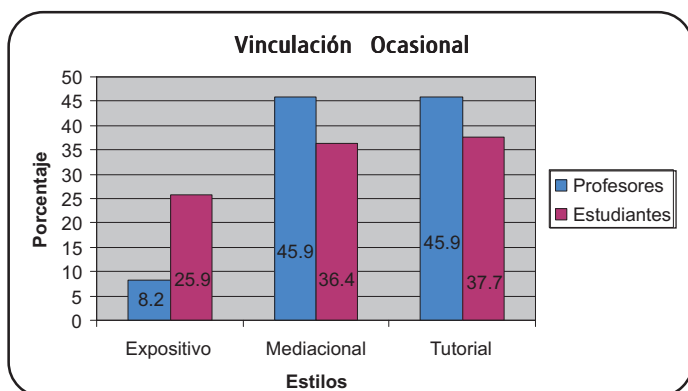


Figura 33.

Relación entre profesores vinculación ocasional y estudiantes

En el tipo de vinculación Ocasional, se presentan grandes diferencias en los porcentajes, pero dada la muestra (sólo dos profesores) para este tipo de vinculación, esta no es representativa ni significativa para el análisis de la información.

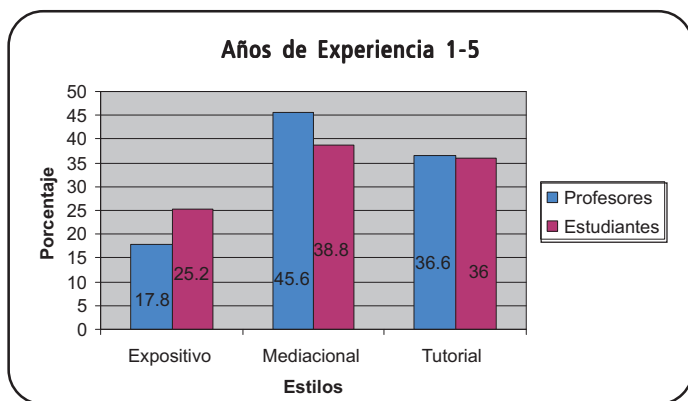


Figura 34.

Relación entre profesores años de experiencia 1-5 y estudiantes

En los años de experiencia de 1 a 5, se presenta equilibrio en el estilo tutorial, con una diferencia de 0.6%. En el mediacional una diferencia de 6.8% y, en el estilo expositivo, siendo la mayor diferencia, de 7.4%.

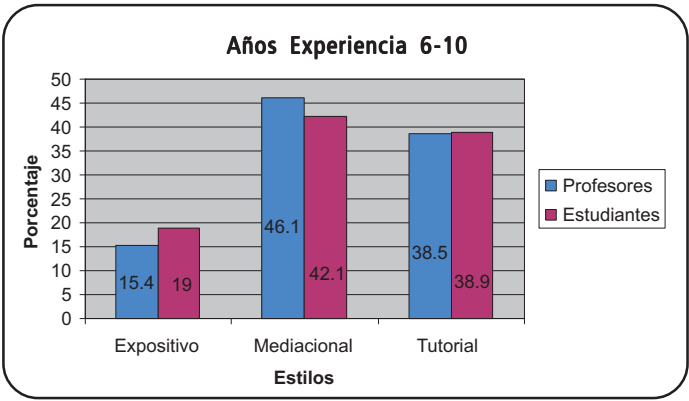


Figura 35.
Relación entre profesores años de experiencia 6-10 y estudiantes

En este rango de experiencia se encuentra un equilibrio general entre las percepciones de los profesores y de los estudiantes con relación a los tres estilos de enseñanza. En el estilo expositivo la diferencia es de 4.6%, en el mediacional es de 4.0% y en el tutorial es de 0.4%.

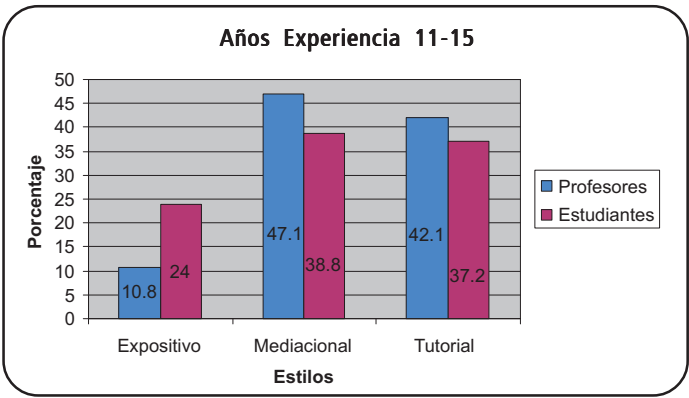


Figura 36.
Relación entre profesores años de experiencia 11-15 y estudiantes

En el rango de experiencia de 11 a 15 años, se encuentra una gran diferencia en el estilo expositivo de 13.2%, donde los estudiantes presentaron una percepción del 24%. En el estilo mediacional también se presenta una gran diferencia de 8.3% y, en el tutorial, la diferencia es de sólo 4.9%.

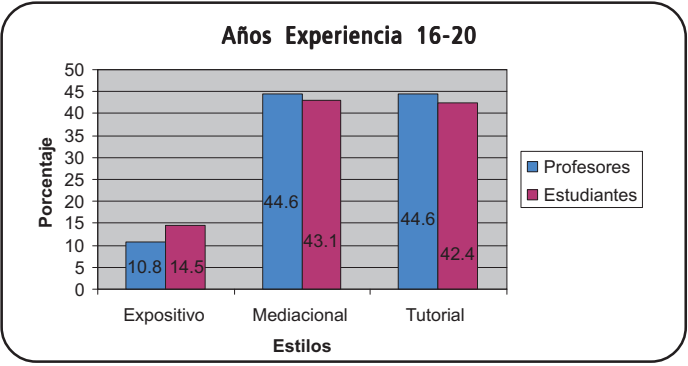


Figura 37.
Relación entre profesores años de experiencia 16-20 y estudiantes

En esta relación se presenta un equilibrio en las percepciones de los profesores y de los estudiantes en los tres estilos. La diferencia en el estilo expositivo es de 3.7%, en el mediacional es de 1.5% y en el tutorial es de 2.2%.

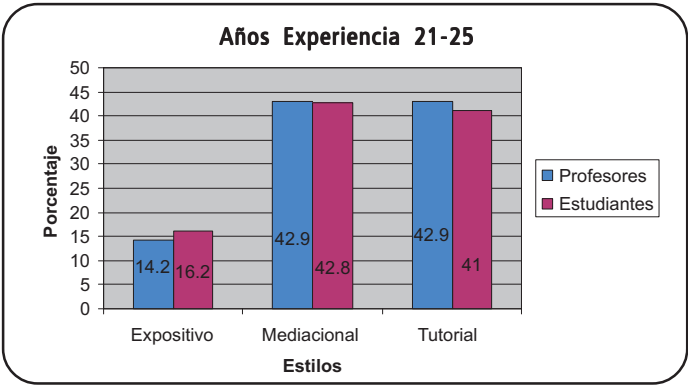


Figura 38.
Relación entre profesores años de experiencia 21-25 y estudiantes

Se encuentra una gran similitud en la manera cómo se ven los profesores y en cómo los ven sus estudiantes. La diferencia en el estilo expositivo es de 2.0%, en el mediacional es de 0.1% y en el tutorial es de 1.9%.

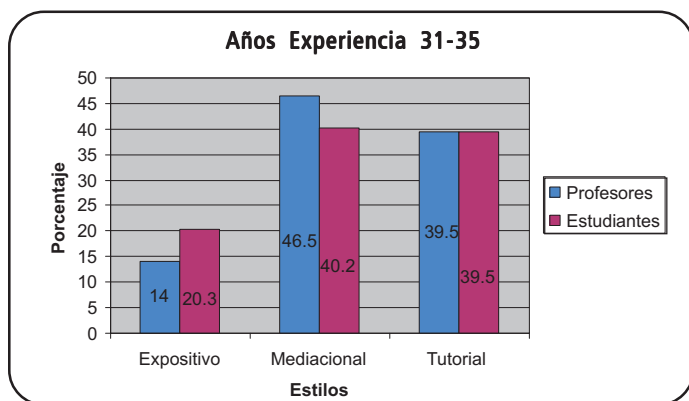


Figura 39.

Relación entre profesores años de experiencia 31-35 y estudiantes

Se encuentra equilibrio entre las percepciones de profesores y de estudiantes. Tanto en el estilo expositivo como en el mediacional la diferencia es de 6.3% y en el tutorial hay igualdad de porcentajes.

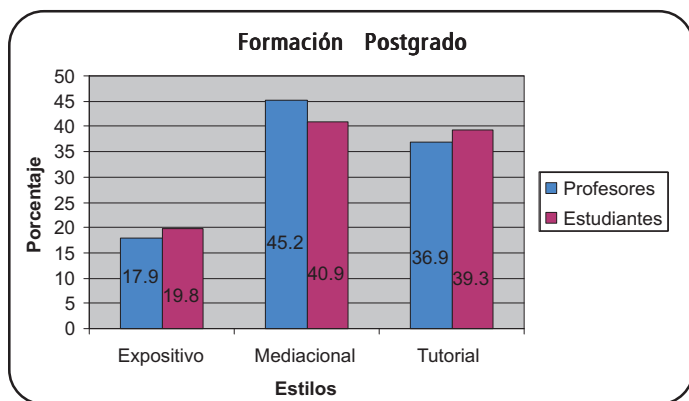


Figura 40.

Relación entre profesores formación pregrado y estudiantes

En la formación de pregrado, se encuentra un equilibrio general en las maneras de cómo se ven los profesores y cómo los ven sus estudiantes. En el estilo expositivo la diferencia es de 1.9%, en el estilo mediacional la diferencia es de 4.3% y en el estilo tutorial esta diferencia es de 2.4%

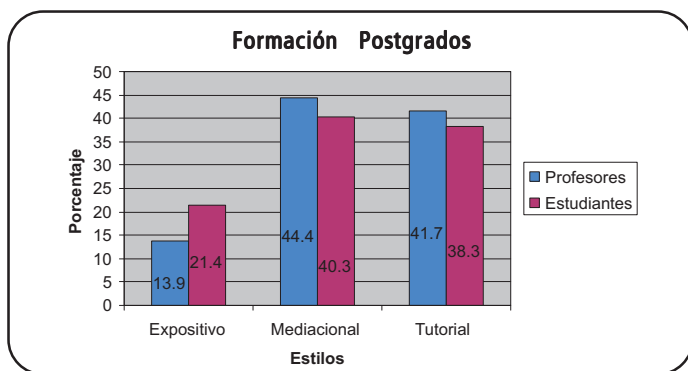


Figura 41.

Relación entre profesores formación postgrado y estudiantes

En la formación de postgrado se presenta una diferencia de 7.5% en el estilo expositivo. En el estilo mediacional, hay una diferencia de 4.1% y, en el estilo tutorial la diferencia es de 3.4%, presentándose equilibrio en las percepciones de los dos últimos estilos

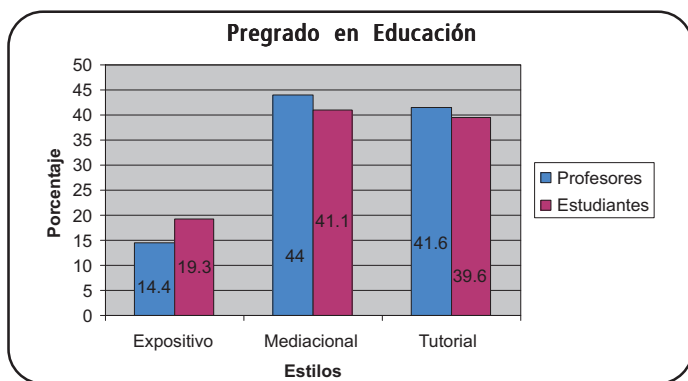


Figura 42.

Relación entre profesores pregrado educación y estudiantes

En esta categoría se encuentra un equilibrio en las percepciones de los profesores y de los estudiantes con relación a los tres estilos de enseñanza. En el estilo expositivo la diferencia es de 4.9%, en el mediacional es de 2.9% y en el estilo tutorial es de 2.0%

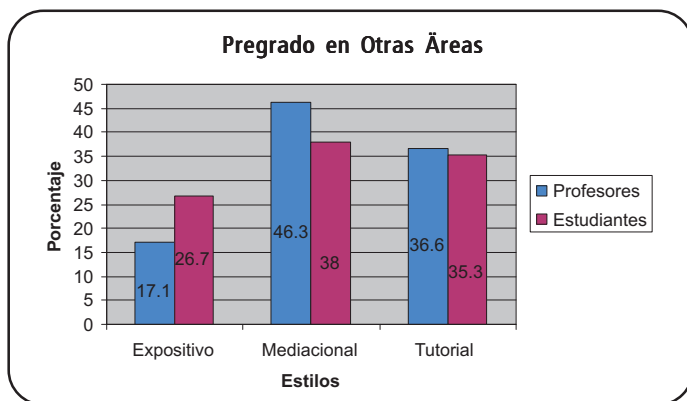


Figura 43.

Relación entre profesores pregrado otras áreas y estudiantes

En esta categoría, se encuentra una marcada diferencia en el estilo expositivo de 9.6%, pues los estudiantes consideraron en un 26.7% expositivos a sus profesores. En el estilo mediacional también se da una notable diferencia de 8.3% y en el estilo tutorial la diferencia es tan sólo de 1.3%.

CONCLUSIONES PRELIMINARES:

- Hasta ahora se ha encontrado que el estilo de enseñanza más predominante es el mediacional y que hay coincidencias entre las percepciones que tienen los docentes sobre si mismos, con las percepciones que tienen los estudiantes; ello se observa en cada uno de los programas académicos. Por niveles se observa que mientras que los docentes se perciben más mediacionales hay un equilibrio en las respuestas de los estudiantes hay percibirlos como mediacionales y tutoriales.
- De acuerdo con algunas características de los docentes como el sexo, la edad, la experiencia docente, vinculación laboral con la

universidad y la formación en educación superior no se establecen diferencias significativas.

· Tampoco existen diferencias destacadas en los estilos de enseñanza de acuerdo con algunos factores curriculares como el nivel en el que se imparte el curso, el tipo de curso (teórico-práctico) más allá de lo expresado para los programas y los semestres o niveles. Hay una tendencia en los docentes a percibirse como mediacionales y de los estudiantes a ubicar a sus docentes como mediacionales y tutoriales.

BIBLIOGRAFÍA

- Arce, F. Á. (sf) *Perfil de estilos de interacción maestro-alumno durante el proceso de enseñanza*. Revista modificando. Universidad panamericana, número 4 (18) México.
- Batiste, E, & Flórez, R. (1983) *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bruce De J. Biddle, et al. (2000) *La enseñanza y los profesores*. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós. Ibérica.
- Callejas, M.M. & Corredor, M.V. (2002) *La renovación de los estilos pedagógicos*. Revista universitaria Vol 3 No 1, mayo de 2002.
- Calejas, M. M. (2005) Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios. universidad industrial de Santander. En: <http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/losestilospedagogicosdelosprofesoresuniversitarios4.html>
- Canfux, V. (1996) *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- Cardona. M. Introducción a los Métodos de Investigación en Educación. Editorial EOS. Madrid, España. 2002. pág. 188-189.).
- Castelo, A. J, et al. (1995) *Estilos de aprendizaje en la comprensión de lectura en bachilleres de Cajeme*. México.
- Centeno. A. et al. (2005). *Identificación de estilos de enseñanza en la universidad*. Estudio en tres carreras universitarias: ciencias biomédicas, abogacía y comunicación social. Presentado en el 5° coloquio de gestión universitaria en América del sur. Argentina: Universidad privada de la ciudad autónoma de buenos aires, www.austral.edu.ar/oei/archivos/07.pdf . Consultado abril 12 de 2007.
- Corral, R. (1996) *La pedagogía cognoscitiva*. Ibagué: El Poirá Editores.
- De León, I. J. (2005) Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. Revista de investigación no 57.

- De Zubiría, J. (1994) *Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino,.
- Dewey, J. (1957) *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.
- Diccionario de la real academia de la lengua. 1976. Educación abierta/ Madrid. Santillana.
- Fedman D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Psicología cognitiva y educación. Argentina: Aique.
- Flavell, J. (1990) *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Forero, F & Pardo, A. (1999). *Mejorar la docencia universitaria*. Tomo II. Arte y fotolito Ltda.
- Forero, F. (2003). *Cambio de la formación del docente universitario*. En: lecciones y lecturas de educación. Maestría en educación. Universidad pedagógica nacional. Editora Guadalupe Ltda. Bogotá.
- Forero, F. et al. (1998). *Educabilidad y enseñabilidad*. En: Pedagogía y Educación. CNA. Colección documentos de reflexión no. 2. Impresión Secretaría General del Icfes.
- FORERO, F. et al. (2000). *Modelo de formación y desarrollo profesional de docentes universitarios*. En: memorias encuentro regional de formación docente. Proyecto Redface, Ascofade, Asonen Cundinamarca Boyacá. Junio-2000. Santafé de Bogotá
- Gagne, R. (1970) *Las condiciones de aprendizaje*. Madrid. Editorial Aguilar.
- Gallego-Badillo, R. (1983) *Saber pedagógico*. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, S. et al. (1996) *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill. México.
- Mayor, R.C. (2002) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Grupo OCTAEDRO-EUB. España.
- McLaren, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural, y la producción del deseo*. Argentina: Aique,
- Mones, J. (1988) *Los modelos pedagógicos*. En: Enciclopedia práctica de la pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta.
- Montessori, M. (1998) *Educación para un nuevo mundo*. Argentina: Editorial Errepar.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Editorial Magisterio
- Oviedo, P. E. (1993). *El seminario de investigación*. En: itinerario educativo. Universidad de san buenaventura. Santafé de Bogotá, no. 21. Sep-dic. Año VII.

- Pabón, N., et al. (1997). *Evaluación y acreditación universitaria. Base de datos y estado del arte*. Bogotá. Universidad Jorge Tadeo Lozano y Universidad Pedagógica Nacional.
- Palomino, L. (1998) *Estilos de aprendizaje*. Lima
- Pardo, A (1998). *Hacia una reconceptualización de la metodología docente en la educación superior*. En: Aportes a la Psicología, Año 4, no.7, julio-dic.
- Pardo, A. (1999). *Concepciones y prácticas en la pedagogía universitaria contemporánea*. En: Mejorar La Docencia Universitaria. Tomo II. Bogotá. UPN.
- Peña B. L. (1999) *En busca del conocimiento esencial: la formación general en la universidad*. En Simposio permanente de universidad. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid.
- Piaget, J. (1994) *Seis estudios de psicología*. Bogotá. Editorial Labor.
- Pozo, M. Juan. I. Aprendices y maestros. Capítulo 6, La organización de la práctica: La organización del aprendizaje socia. Madrid: Alianza Editorial. 1996.
- Pujol J. et al. (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona. España.
- Pujol, J. & Fons, M. J. 1. (1981) *Los métodos de enseñanza en educación superior*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona. España.
- Restrepo, B. (1997) *Investigación en Educación*. Ascun, ICFES.
- Rinaudo, M C. (1995) *Relaciones entre la investigación educativa y la práctica pedagógica. Consideraciones desde e área de la comprensión de textos*. Artículo tesis doctoral de la autora. Facultad de Ciencias Humanas de La Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rodríguez, A G & Sanz, T. (1996) *La escuela nueva*. La Habana: centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. Cepes.
- Rojas, A R. & Corral, R. (1996) *La tecnología educativa*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- Sánchez, M. (1999) *Proceso del asesoramiento al profesor participante: la supervisión clínica como estrategia de formación*. Trabajo de campo. Universidad de Sevilla.
- Shulman, L. S. (1989) *La investigación de la enseñanza. Paradígmasy programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. Universidad de Stanford. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1998) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Londres. Ediciones Morata. Cuarta edición.

- Suárez, C C. &, Botero, M. (2000) *Los ritmos mentales*. Bogota. Editorial Arango.
- Suárez, C C, et al. *Informe 2: Avance de la investigación de los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos Universidad Sergio Arboleda Bogotá*. Grupo De Investigación Invedusa. En http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista5/Avance_No_2_%20Estilos.doc. Consultado octubre de 2006.
- Weber, M. (1976) *Estilos de educación. Manual para estudiantes de pedagogía*. Educación abierta/ Santillana Madrid. España. Editorial Herder en www.austral.edu.ar/oei/archivos/07.pdf (consultado el 16 de abril-2007)
- Yelon, S. & Weintein, G. (1988) *La psicología en el aula*. México: Trillas.
- Zuluaga, O L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Fondo nacional por Colombia.

CAPÍTULO III

LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA. UNA INTERPRETACIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA

Director:

Dr. Jesús Escamilla Salazar

Investigadora:

Mtra. Leticia Sánchez Vargas

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Aragón

División de Humanidades y Artes

Licenciatura en Pedagogía

Septiembre de 2008

LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA. UNA INTERPRETACIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA

Dr. Jesús Escamilla Salazar
Mtra. Leticia Sánchez vargas

PRESENTACIÓN

El presente escrito es el resultado de una investigación sobre los estilos pedagógicos de los profesores de la carrera de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Como parte de un convenio de colaboración con la Universidad Sergio Arboleda, de Bogotá Colombia.

El estudio se desarrolló por un equipo de trabajo, coordinado por la Jefatura de carrera de Pedagogía, empleando una metodología de corte cualitativa-cuantitativa, por la naturaleza del objeto de estudio. Se interpreta los estilos pedagógicos desde las tradiciones pedagógicas alemana y latinoamericana. Cada una de ellas con su propio objeto de estudio que se complementan en la perspectiva didáctica interpretativa. Marco que sirve de fundamento teórico-conceptual de lo que, por un lado, es el SER docente universitario, y, por el otro, describir algunos ejemplos de los estilos pedagógicos que se desarrollan al interior de las aulas universitarias.

Se retomó un muestreo de máxima variedad, seleccionando 29 profesores de la carrera; aplicando a sus respectivos alumnos el cuestionario proporcionado por la universidad Sergio Arboleda; además se recurrió a la observación y al registro anecdótico lo que permitió tener una mayor claridad sobre los estilos pedagógicos predominantes en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón.

Por otro lado, es necesario aclarar que es una aproximación a la vida en las aulas universitarias, que falta mucho por estudiar para aportar a la teoría pedagógica latinoamericana sobre lo que implica ser docente universitario.

OBJETO DE ESTUDIO PEDAGÓGICO

El presente, como época histórica, ha constituido una nueva visión del mundo y la vida. Desde los ámbitos de poder económico, centrados en los organismos internacionales, tales como: el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otros, se han dictado nuevas formas de repartición del mundo a través de la conformación de tres grandes mega-estados. La unión Europea, la unión Asiática y Norteamérica, firmando para su constitución tratados de libre comercio. Marco que ha postulado una fuerte división internacional del trabajo, en el cual nuestro país ha sido colocado como fuente de mano de obra.

Cabe, entonces, preguntarse, ¿cuál es el tipo de sujeto que hay que educar en este presente?, ya que en nuestro país se ve una creciente expansión de instituciones educativas de carácter técnico-terminal, a nivel superior. Por lo tanto, el ideal de alguna formación integral del estudiante se ve trastocada, al reducirse al desarrollo de habilidades para el trabajo, dejando de lado las capacidades de reflexión, crítica, creatividad, proposición, se deja de lado sus sentimientos, sus expectativas, sus deseos, esperanzas, etc., que le permiten leerse a sí mismo como un sujeto constructor de la historia. Por lo que es pertinente interrogarse ¿cuál es el papel pedagógico del docente frente a estas demandas educativas del presente?, ¿cómo asumen los docentes este compromiso ético-histórico en las aulas escolares?, ¿basta con construirse como un guía del proceso de aprendizaje?, ¿cómo se cristaliza su compromiso como educador a nivel superior a través de su estilo pedagógico?, ¿cuál el papel de las Instituciones de educación superior en la formación docente de sus catedráticos?

Estas y otras preguntas que el equipo de investigadores se planteó, giraron en torno a la interpretación de la identidad del ser docente,

por lo que metodológicamente era necesario observar y analizar su accionar en el aula, desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Interpretar los estilos pedagógicos de los docentes de la carrera de pedagogía, en el marco de las tradiciones pedagógicas, alemana y latinoamericana.
- Identificar, a través de un estudio de caso, las diversas dimensiones pedagógico-didácticas que intervienen en la constitución de SER DOCENTE, en educación superior.
- Ejemplificar algunas experiencias concretas de los estilos pedagógicos que se desarrollan en la carrera de pedagogía de la FES Aragón-UNAM.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL

La formación: conceptualización

La formación es un proceso inacabado que posibilita que cada sujeto social se diferencie uno del otro. Diferencia en cuanto a las formas de utilizar sus capacidades y facultades naturales para entenderse en la diversidad, tomar conciencia de su condición socio – cultural e histórica. La formación permite a cada sujeto tomar una actitud ante la vida y la realidad. Esta actitud es la evidencia de su estar en el mundo. La formación es posibilidad de dar cuenta del aquí y el ahora del sujeto como espacio potencial que amalgama el presente con el pasado y con el futuro, situación que potencia la construcción de nuevas realidades, ya que la formación está íntimamente relacionada con tiempos y espacios concretos.

Además, la formación le posibilita al sujeto desarrollar su personalidad, como también, explicar sus conflictos y angustias, sus deseos y expectativas, sus miedos y valores, sus representaciones sociales, etcétera. En otras palabras, la formación permite al sujeto desplegar su subjetividad.

“Cuando hablamos de formación estamos aludiendo a una articulación muy compleja entre subjetividad y racionalidad cognitiva y las implicaciones culturales y educativas que esto conlleva, como base por reconfigurar la vida diaria de la gente” (Gómez, 2002, p. 80).

En palabras de Carlos Ángel Hoyos, formación alude a la concepción de mundo y vida que los sujetos construyen para explicar su realidad.

La formación es un proceso que permite al sujeto desprenderse de sí mismo, visualizarse desde un ángulo epistémico particular para construirse como objeto de estudio¹ de sí mismo y, desde esta condición, regresar a sí mismo transformándose en un **no mismo**². Proceso que conlleva una autotrans-formación, auto-formación, con-formación, in-formación del sujeto en situación de cultura.

Este trayecto de sí mismo, para convertirse en un no mismo, no es de ninguna manera romántico, un proceso doloroso y hasta cruel, ya que el sujeto deja su estado de conformidad para pasar a otro estado de “peligrosidad”, pues, ha conocido sus vulnerabilidades, sus carencias, etc. En síntesis, su lado oscuro que él mismo no conocía de sí mismo. Formación es un acto de desgarramiento del propio sujeto para encontrarse a sí mismo, como parte de un trayecto hacia su humanización.

Encontrar-se a sí mismo apela a un acto de humildad para consigo mismo y los demás. Pues, gracias a la formación nos podemos constituir en un acto de existencia con y a través de los otros. Existencia “como posibilidad, es trascendencia hacia el mundo y como tal es proyección. Pero, la proyección es al mismo tiempo inclusión del ser ahí que se proyecta hacia el mundo y su sumisión hacia sus condiciones” (Sartre, 1986, p.28).

El despliegue de sí mismo a uno no mismo es un acto de liberación, concientización y restablecimiento de nuevas relaciones con los otros y el mundo.

¹ Formación implica, en este sentido, la apertura al pensamiento del sujeto para construir conocimiento de sí mismo, a través de una metodología autobiográfica.

² Entiéndase, entonces, a la formación como un proceso de ida y regreso que implica la transformación de sí mismo en otro que ya no es el mismo de origen.

Por consecuencia, formación es un proceso de sentimiento de colectividad, como elemento constitutivo de ciudadanía: Por lo que, “el ejercicio de aprender y enseñar a ser ciudadano hace de la formación no un oficio técnico, sino una tarea transformadora, capaz de transmutar el metal de nuestros intereses particulares en el oro del bien común, de la causa universal: la mejora de uno mismo y de los otros, de aquello que en definitiva constituye mundo” (Beltrán, [s/f], p. 211).

En otras palabras, formación es un encuentro consigo mismo generado por, con y para un reconocimiento de los otros, como resultado de la evidencia de estar ahí en el mundo. Sin embargo, la relación con el otro no necesariamente es poética, puede darse en un ambiente de controversias, de ahí que la formación apele a un mundo democrático, donde la tolerancia, la justicia, respecto a la diferencia, la paz, etc., sea uno de los fines de la formación como esa capacidad de crear nuevas realidades.

La formación también ayuda al sujeto a reconocer sus capacidades para defenderse y desarrollarse en esa nueva realidad que ha potenciado. Por ello, concordamos con la idea de Hegel en cuanto que el ascenso a la generalidad como tarea humana requiere sacrificar su particularidad a favor de la primera; es una elevación por encima de la inmediatez, de su estar ahí, para colocarse en un no estar ahí. La formación es, por lo tanto, un proceso de traslación de una conciencia en sí para una conciencia para sí³.

Espinosa y Montes, sintetiza esta idea al afirmar que “La formación, entonces, está ahí como una mediación entre el individuo universal y ese yo del individuo singular y nosotros educadores cómo nos colocamos frente al conocimiento” (2003, p.6).

Queremos señalar, en otras palabras, que entender a la formación como concepción de mundo y vida trasciende el sentido común para

³ En este proceso de traslación de una conciencia en para una conciencia para sí, también participa tanto la educación, los procesos de aprendizaje, y la experiencia reflexionada conjuntamente con la formación en una articulación integral.

colocarse en marcos amplios de la filosofía. Es decir, sin ella no podemos entender la vida. Por ello, la formación en el campo de la pedagogía es una categoría totalizante que articula todos los elementos objetivos y subjetivos que intervienen en la constitución del sujeto en el marco de la cultura.

Pedagogía y Formación

La formación es un proceso personal que desarrolla en los individuos la capacidad de construir un proyecto de vida, como anticipación de sentido, que marca una direccionalidad a su estar, pensar y hacer en el mundo. La formación es un proceso inquisitivo sobre el mundo y mi ser y mi estar con él; por ello, formación es inquietud, capacidad de asombro, es un constante preguntarse. Formación es inseguridad, incertidumbre en tanto posibilidad de crear nuevas realidades, a partir de desechar certezas y conformidades. Ya que éstas últimas atrofian la capacidad de creación, nos llevan a movernos sin sentido en el mismo lugar. Formación son horizontes. Por la formación el hombre se ha: con-formado, trans-formado, re-formado, in-formado.

Esto implica que la formación es una posibilidad de potenciar el presente hacia un futuro, recuperando el pasado como memoria histórica; por ende, la formación articula diferentes temporalidades. Es, pues, la formación una condición que da el carácter de activo y protagónico al sujeto, en tanto le permite tomar una postura ante la realidad social concreta, desde el ámbito de la cultura. Honoré afirma al tenor, lo siguiente: “La formación desde una perspectiva dialéctica, asume que tanto el sujeto y el mundo objetivo del cual forma parte, se interrelacionan y se determinan mutuamente” (Bernard, 1980, p.14). Además señala, que la “formación implica el proceso por medio del cual un sujeto adquiere cultura y la hace formar parte del patrimonio personal” (Bernard, 1980, p.14).

En este marco, se puede afirmar que la formación contempla elementos subjetivos y objetivos del sujeto. Los primeros, hacen referencia a los procesos internos del sujeto, como son sus capacidades, habilidades y conocimientos, entre otros. Los segundos, se refieren a las condiciones socio-históricas en las que se encuentra

inscrito el sujeto, ellas son: la cultura, tradiciones y costumbres, clase social, estado civil, estrato económico, nivel educativo, etc. Ambos elementos rescatan a los sujetos, a través de la formación, como una totalidad.

Con estas ideas, queda claro que la formación es un proceso que se da dentro de un contexto particular y que da cuenta de una realidad socio-histórica. Formación implica dimensión histórica haciendo explicaciones de procesos posibles más allá de lo dado-dándose, que vislumbran isomorfismos, lo extraño, lo agresivo, a la racionalidad y a lo familiar, y por qué no, a lo íntimo de los sujetos. Entonces, angustia y construcciones de realidades articulan la formación.

La formación representa un potencial para crear conocimientos que rescatan como eje articulador a lo humano y, por consecuencia, tensa las viejas relaciones interpersonales de los sujetos de la educación, para dar paso a nuevas formas de constituirse subjetivamente en el campo de la cultura. Esta situación posibilita a los sujetos de la educación construir discursos y dialogicidad como producto de una conciencia histórica, más allá de aprendizajes sin sentido, rendimiento escolar o capacitación y capacidad de producción.

Formación alude a formación intelectual, entendida como capacidad de pensar, cuestionar, reflexionar, crear, cuestionar, inventar, creatividad, pensar más allá de lo pensable. Formación es un ámbito abierto que invita al trabajo intelectual para ser “llenado” con imaginación y sustento teórico.

En otras palabras, la formación es netamente humana, ya que implica tomar en cuenta todas las facultades y potencialidades del sujeto, tanto objetivas como subjetivas, así como los procesos de adquisición y transformación de la realidad. Parafraseando a Barrón Tirado podemos decir que “(...) la formación del sujeto, como una totalidad, en donde existe una interrelación de lo objetivo y lo subjetivo en el hombre, dando cuenta de cómo se interioriza lo objetivo y cómo se exterioriza lo subjetivo”.

En síntesis, se retoman los supuestos conceptuales de la formación que plantea Beltrán Llavador.

- La formación no es una categoría dada de una vez por todas sino un término que se caracteriza por su “textura abierta”, es decir, por ser susceptible de múltiples lecturas e interpretaciones.
- La formación tiene lugar en contextos particulares, y de poco serviría aplicar el mismo catálogo de recetas o el mismo manual de instrucción, para situaciones que son tan cambiantes y que se producen bajo condiciones que difícilmente pueden repetirse.
- La formación se orienta hacia un mayor conocimiento de la realidad social (económica, laboral, técnica), con el fin de obtener una mejor comprensión de la misma.
- La realidad social no es un estadio fijo, sino un proceso cambiante, (...) la tarea del formador es, por definición, crítica. Y lo es por cuanto su oficio va dirigido a sujetos que, siendo ciudadanos por *derecho*, todavía no disfrutaban de *hecho* de la plena ciudadanía por carecer de oportunidades que corresponden a todo el mundo por igual.
- Todo proceso de formación se incrusta en redes sociales y en contextos concretos, de los que no puede haber abstracciones. La formación necesariamente (...) tendrá que inventar nuevos modos y nuevos campos de acción, basados más en la participación que en la excelencia, en la competencia antes que en la competición, en la cooperación antes que en la división.
- La formación se traduce en facilitar mecanismos tanto para generar una nueva gestión y distribución de cuanta información resulta funcional para el desempeño de nuestra labor, como para saber hacer lecturas críticas de la realidad; esto es, para estar alfabetizado políticamente.

La pedagogía y su objeto de estudio en el marco de la tradición latinoamericana

La Pedagogía en esta perspectiva latinoamericana, tiene como objeto de estudio a la educación crítica.

La educación

La educación es un proceso y una práctica socio–histórica. Por un lado, es una dimensión que propicia la lectura crítica del mundo a través de

la construcción de lenguajes y sentidos históricos, por los cuales los sujetos se elevan por encima de su condición biológica para constituirse como sujetos sociales. Es un acto crítico y liberador. Además, es un proceso que presenta aspectos contradictorios y lleno de conflictos, ya que su fin es construir una humanidad, por el otro lado.

La educación, en términos de Gadamer, apela que el sujeto debe de educar-se.”El educar-se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela o, menos aún, confiarlo a las calificaciones que constan en los certificados o que, acaso, los padres recompensan” (Gadamer, 2000, p. 40).

Tengamos, pedagogos, presente que “la educación es un bello ramillete que implica también la búsqueda del bien, pero sobre todo necia búsqueda de lo verdadero.

Buscar lo verdadero es una necesidad eminentemente educativa y por lo tanto, humana y eso indudablemente produce conocimiento” (Espinosa & Montes, 2003, p.4).

La educación, por su parte, es un acto de libertad, de concientización, es un proyecto mediatizador en la constitución del sujeto, constructor de lenguajes que permite la construcción de sentidos y significados para re-crear la realidad en el marco de la búsqueda de nuevos valores para la humanidad.

Escuela y formación

La interrelación entre la educación y la formación se da en el ámbito social, uno de ellos es la institución, para nuestro interés, la escuela. La escuela como institución educativa, “como eje del proyecto educativo ha asumido bajo diversas formas y dispositivos, la modalidad de formar para la investigación” (Espinosa & Montes, 2003, p.4), para la formación profesional, para la formación académica, para la formación docente, etc., pero ha dejado poco espacio a la formación para la formación. Lo que ha provocado como una más de sus tantas causas de la crisis escolar.

La recuperación de la formación en el ámbito escolar, da la posibilidad de articularse en un todo con la construcción del conocimiento, la educación disciplinar, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, de ahí su impostergable importancia de estudio epistémico.

En este sentido, la escuela al abrir sus puertas y ventanas a la formación se recrea en su tarea social e histórica al ubicar en el centro de su vida académica a los sujetos de la educación. Empero, hay que tener presente que la formación no es posible sistematizarla y formalizarla como a la educación, pues, ella es una forma de vida de cada sujeto que se reconstruye en forma dinámica en la cotidianidad escolar.

Lo que sí es insoslayable es entender que la formación dentro de los procesos didácticos cotidianos de cualquier asignatura permite tanto a los estudiantes como al profesor comprender que los conocimientos que construyen no quedan reducidos a una mera actividad inmediatista, sino que estos se articulan con procesos socio-culturales y político-económicos más amplios y dinámicos en los que se toman las grandes decisiones en torno a la constitución de los ciudadanos y el futuro de nuestro país.

Es decir, la formación en el aula ayuda a los maestros y estudiantes a verse como sujetos en y para la historia. En el aula hay procesos problemáticos mucho más complejos más allá de la transmisión de un saber disciplinario, como se ha hecho creer en la racionalidad técnica de la educación, lo que está en juego todos los días en las aulas son procesos de continuidad y discontinuidad de la realidad social en los que se constituyen los sujetos como totalidad. La formación en el aula es un dispositivo pedagógico que recupera históricamente la constitución de los profesores y estudiantes como sujetos en el ámbito de la cultura.

La didáctica como dimensión articuladora de la formación y la educación

La didáctica, desde estas tradiciones se ubica en el campo de las ciencias humanas o de la cultura, las cuales estudian al hombre en

cuanto **es**, por ende, su fin no es dar una explicación casualista sino una interpretación de las representaciones simbólicas que construye el hombre de la vida, de su cotidianidad, de su lenguaje y relaciones sociales, entre otros. El acento está puesto en el significado y sentido que tiene para él todo ello como sujeto histórico-social. La didáctica adquiere en este marco epistémico un sentido comprensivo-interpretativo. Por el particular, “la didáctica se ha de ocupar – para proceder al estudio en su campo propio de conocimiento- de los símbolos que la gente utiliza para conferir significados a su mundo” (Pérez, 2000).

La didáctica es un espacio pedagógico que comprende las múltiples relaciones intersubjetivas entre los sujetos de la educación, mediados por los juegos lingüísticos y construcciones simbólicas desde los cuales los estudiantes van construyendo el sentido de sus procesos de formación, mediados por las condiciones socio-históricas y políticas-económicas, en las que se desarrolla los procesos de enseñanza. Cabe destacar en este punto, los procesos de lo intelectual, la ética y la estética en la recuperación de los sujetos de la educación.

La didáctica es entendida como un espacio hermenéutico que abre la posibilidad de una construcción epistemológica alrededor de la construcción de conocimientos interpretativos de los sentidos y significados de ser de los participantes del proceso de enseñanza.

La didáctica desde esta perspectiva interpretativa, ayuda a los estudiantes a comprender su propio desarrollo académico por los diversos niveles educativos por los que ha transitado. El estudiante se encuentra a sí mismo como un caminante que ha hecho camino cruzado de diversas rutas y senderos para llegar a ser lo que es; como un sujeto co-existe y co-actúa con y para otros seres: estudiantes, profesores padres de familia, administradores del curriculum, trabajadores, etc., con los cuales establece interacciones intersubjetivas que le permiten comprender su estar en el mundo, su vivir en el día.

La didáctica, entonces, es un espacio comprensivo del sentido de las acciones humanas de los involucrados en los procesos cotidianos de

las instituciones educativas. La subjetividad es un elemento a trabajar, entonces, por la didáctica.

Se entiende a la subjetividad como un proceso mediador entre el desarrollo del sujeto y las condiciones espacio-temporales de la realidad socio- histórica. En este marco la didáctica, ayuda a los estudiantes al despliegue de su subjetividad como una experiencia histórica, lo que implica relaciones entre un nosotros.

Representa el despliegue de los hombres, en cuanto sujetos sociales que se desenvuelven en un contexto particular y desde el cual construyen proyectos colectivos que están conformados por representaciones sociales y que al mismo tiempo objetivan sus creencias, tradiciones, valores, visiones de su mundo cotidiano, no de manera inmediatista, sino como posibilidad de nuevas visiones que se construyen a lo largo de un proceso de corta mediana y larga duración.

En este sentido, la subjetividad es siempre social y depende de la concepción misma de sujeto. Es decir, hay una relación estrecha entre subjetividad y contexto socio- histórico.

La subjetividad juega dos funciones para con la realidad, a decir, “Los factores subjetivos no se limitan, pues, a configurar la realidad tal y como la percibimos, sino que inciden también sobre la realidad tal y como la reconocemos, modificándola así por partida doble” (Pérez, 2000, p. 160).

Como se percibe en la cita, la subjetividad se constituye de forma integral, de dimensiones socio-culturales y gnoseológicas, procesos que dan la posibilidad de múltiples comportamientos de los sujetos de la educación dentro de la institución escolar.

Hablar de subjetividad en el campo de la didáctica abre las puertas de entrada a recuperar como ámbito de la didáctica a la formación, con la cual se entrecruza con la teoría pedagógica.

Por ello, es que hoy en día las prácticas cotidianas en el aula, están dejando de ser informativas para pasar a ser formativas y

propositivas. Es decir, en términos de Camilloni, “Nuestra disciplina se propone como objetivo propio la intervención pedagógica” (s/f, p. 31). Mas adelante señala, “cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social. Sabe que no es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, sino que es una acción que implica intervención. De ahí la carga de valor frente a la sociedad que la didáctica sobrelleva sea tan grande que la obliga a no poder mirar de lejos, a *no poder ignorar ninguno de los aportes de ninguna de las ciencias sociales*” (s/f. p. 30).

Es decir, el rescate histórico –social del trabajo intelectual que se produce durante el proceso de enseñanza– aprendizaje es una veta rica en posibilidades para articular y mediar nuevos proyectos viables de aperturas para el accionar de la didáctica. De tal suerte, el rescate de los sujetos de la educación se hace impostergable; sus nuevas participaciones educativas están ya sobre la mesa de reflexión. Hay que acceder a su resignificación, por lo que es menester volcar nuestra mira filosófica a los ritos institucionales que se realizan en las escuelas, entre ellas las prácticas pedagógicas para que la didáctica se constituya como una disciplina constructora de conocimientos, que en una relación dialéctica, enriquezca a la pedagogía (Furlan, 1989).

La situación que vive la didáctica hoy en día como consecuencia de sus deudas con legados y herencias es producto de toda una recomposición epistémica de aquellas ciencias citadas arriba como producto de su devenir histórico. Las cuales si bien nacieron a partir de una delimitación marcada en culturales epistémicos, hoy lo que fue separado, empieza a reintegrarse.

La estética y la didáctica

Cuando se hace alusión a la estética como una fuente de la formación de los estudiantes dentro de los procesos didácticos, nos referimos a los procesos de construcción de la subjetividad social de éstos dentro del nucleamiento colectivo (Zemelman) llamado escuela. Lo cual implica la posibilidad de construcción de proyectos de vida que

irrumpen la continuidad socio-histórica en la que se vienen desarrollando como sujetos históricos, para marcar nuevas direccionalidades posibles en su trayecto de vida escolar.

Tradicionalmente a la estética, dentro de los procesos didácticos, se le reduce a experiencias de contemplación de expresiones artísticas. Los estudiantes desarrollan habilidades relacionadas con la apreciación de objetos y expresiones artísticas, desde juicios de valor sobre su belleza. Belleza entronada desde una visión de occidente que homogeniza, desde cánones del poder, ciertas características externas de dichas expresiones.

Los estudiantes sólo visualizan apariencias externas, por ejemplo, un objeto bello, como lo arquitectónico, se fecha solo para su identificación; memorizan pasajes de obras literarias, repiten mecánicamente sonidos musicales y de canciones, escenifican personajes en obras de teatro sin sentirlos en carne propia, contemplan pasivamente escenas de películas y de pinturas, miran sin reflexionar esculturas, etc.

Estas actitudes, son un conjunto de habilidades relacionadas con la racionalidad educativa técnico- instrumental⁴, que quedan sólo en la contemplación de objetos que se presenta como un producto de un sujeto que ha sido catalogado como artista en un contexto histórico particular.

Se descuida, entonces, en el campo didáctico de la modernidad, lo estético como un ámbito cultural, lo estético como sublimación, sensibilidad, producción histórica y de mediación de concepciones de mundo y vida, producto de un acto de co-existencia en la realidad. La estética es una expresión de libertad humana, ya que es producción cultural que distingue al ser humano del resto de los seres vivos. La estética representa la subjetividad objetivada del ser, cristalizada en actos privados, pero exhibida en lo público, proceso que le da significado y sentido histórico a la existencia humana.

⁴ Se recomienda al lector, léase el texto de HOYOS Medina, Carlos Ángel. (2003) *Format(i)o de la modernidad y sociedad del conocimiento*. Ediciones Lucerna Diogenis, Ed. Angelito, México.

La estética es confidente del ser y a la vez transferencia afectiva que se manifiesta en distintos lenguajes de expresión artística cargadas de sentido y significados socio-culturales. La estética es lenguaje poético. La estética es ética.

La didáctica como espacio pedagógico que reflexiona sobre los procesos de construcción de sentido y significado que elaboran los alumnos en torno a su proyecto de formación, es el marco, para que las expresiones artísticas, como dispositivos pedagógicos, les ayuden a recuperarse a sí mismos en un acto de su propia constitución. Pues, el arte produce poder, en este caso que nos convoca en la didáctica, el poder del alumno está en su lenguaje, mismo que se expresa en manifestaciones artísticas.

En el campo didáctico, las expresiones artísticas, adquieren un sentido liberador y de expresión de la subjetividad de los estudiantes, convirtiéndolos en creadores de cultura, ya que estas expresiones artísticas, desde lo estético, les devuelve la palabra, el decir de ellos, para manifestar su riqueza humana que portan. Las expresiones artísticas, en el campo didáctico son producto de emotividad y divertimento⁵.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La investigación cualitativa es un proceso dialéctico, tanto para el investigador como para el investigado, que deriva en percatarse de una nueva forma de ver el objeto de estudio, y así permitir que los sujetos involucrados generen toma de decisiones y asuman una postura diferente para romper con lo cotidiano y mecánico de su práctica, y la finalidad del enfoque interpretativo es “construir conocimiento para modificar realidades institucionales concretas.

⁵ El Divertimento implica “el buen humor, al arte de hacer reír, a la empatía, al placer mismo, ala jovialidad; al acto educativo en el que no hay un docente y un discente, sino dos seres humanos que se encuentran y se enlazan afectiva y alegremente. Un acto es el que la formación no se busca, porque está presente, balizándose a través de la re-creación que implica el paso de lo humano hacia lo humano, de la naturaleza a la cultura” MARTÍNEZ Lorenzana, Francisco. “El divertimento. Un saber expulsado de la escuela” en MENESES Díaz, Gerardo. (1998) **Arte y Pedagogía**. Ediciones Lucerna Dionenensis. Ed. El Angelito. México, Pp. 101- 106, p. 101.

Así, la tarea de la investigación cualitativa es interpretar los sentidos y significados que construyen los docentes universitarios sobre sí mismos, su actividad académica en las aulas universitarias

En la investigación cualitativa se integran “postulados sobre la relación teoría-práctica en su enfoque de lo que constituye la interpretación teórica válida de la acción humana y de la vida social. “Tratar el tema del pensar reflexivo siempre lleva al problema de la metodología, la cual podría considerarse como el conjunto de principios generales que sientan las bases de una teorización en torno a los métodos que pueden ser aplicables en una investigación (Espinosa & Montes, 1985, p. 19), por lo tanto, la metodología debe ser una trabajo intelectual que forme la estructura general de la investigación, que tiene vínculos con la teoría y la práctica, tomando en cuenta que la teoría es una construcción de origen intelectual que conduce a problematizar.

Un fundamento metodológico de corte cualitativo, basado en una perspectiva epistémica del *verstehen*, es una forma que, por medio de la articulación entre teoría y realidad, facilita la comprensión del objeto de estudio, los sujetos de la investigación, acogiendo una metodología flexible y ecléctica que se base en diversas fuentes de información, ya que su preocupación central es la interpretación.

Lo importante al recurrir a una metodología cualitativa, es que toma en cuenta el contexto y la complejidad de los sujetos de estudio, ya que éstos no están desfasados de la realidad, la cual es una totalidad y, por medio de esta, realizar recortes que permitan abstraer lo que el sujeto de estudio piense, opine, pues, es éste el que crea significados sociales y culturales al relacionarse con otros sujetos, así, “el método debería orientarse a comprender los significados de la acción y de las relaciones sociales en sociedad. La sociedad o el sujeto social no pueden reducirse al mundo de la naturaleza, por lo que tampoco los métodos pueden confundirse con los de las ciencias naturales como lo plantean los positivistas” (Tarres, p. 47) para poder crear conocimiento a través de la comprensión de la complejidad del objeto de estudio.

Para poder realizar esa confrontación de la teoría con la realidad, las metodologías elegidas deben “conducir a la comprensión de la

experiencia vivida por los seres humanos que, pese a la influencia de las estructuras, poseen espacios de libertad y son sujetos portadores y productores de significados sociales o culturales” (Tarres), así la comprensión de los sentidos y significados que los docentes elaboran a partir de sus estilos pedagógicos, permitieron identificar los motivos, e intereses, las visiones, y emociones, expectativas y creatividades, etc., que se ven reflejadas en la vida académica dentro de las aulas universitarias.

Con base a que ésta es una investigación de corte cualitativo, apoyada en el *verstehen*, y a que la comprensión no es un acto intuitivo, la metodología que se empleará deberá basarse “en evidencias cualitativas y usar técnicas interpretativas de los significados para poder replicarlas... los significados de la acción, según Weber, pueden ser interpretados sea con base en una explicación racional de la acción, basada en la adecuación de medios y fines dentro de la lógica del marco de referencia subjetivo del actor, o bien por medio de una comprensión afectiva, esto es, la empatía” (Tarres, p. 52).

En vista de que los objetivos de la presente investigación -interpretar los sentidos y significados que le dan los actores escolares a su actividad académica- fue necesario, implementar técnicas de recopilación de datos que permitan descubrir esos elementos en la voz de sus actores; así, el análisis del discurso de tipo hermenéutico es el que arrojará posibilidades de interpretación de los estilos pedagógicos.

Para ello, fue necesario llevar a cabo la investigación mediante una metodología que permita acercarse a esos sentidos y significados que los docentes universitarios construyen, el equipo de investigación decidió utilizar a la fenomenología, la cual se define como aquella investigación que busca “conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo interpretando”

(Rodríguez, 1999, p.42), por lo que es indispensable el uso de la hermenéutica⁶.

La metodología fenomenológica se da a partir de la teoría, el mundo teórico; posteriormente se da un paso del mundo teórico al “mundo de la vida, al mundo de la actitud natural, al ámbito de las prácticas académicas, que tienen lugar en la vida cotidiana” (Melich, p. 60); es, a partir de este mundo, en donde se refleja la conciencia del sujeto, se exprese la realidad de la vida cotidiana, se puede aprehender como una realidad ordenada que se presenta de manera objetivada a través del lenguaje que proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado, de esta manera el lenguaje marca las coordenadas de la vida en sociedad y llena esa vida de objetos significativos.

A partir de este acercamiento con la realidad, lo que se va a observar es la vida cotidiana de los docentes universitarios, por medio de su práctica académica, se puede objetivar a partir de la aplicación de algunas técnicas de investigación como son las entrevistas y observaciones para posteriormente realizar una hermenéutica del lenguaje a través del análisis del discurso, sin embargo, hay que optar por un espacio en el cual se permita realizar la investigación en donde lo es realizar la observación de los estilos pedagógicos de manera formal dentro de la carrera de Pedagogía, estas observaciones particulares en ese contexto dan cuenta de que el estudio de caso “comprende un material descriptivo amplio y rico que permite posteriores reinterpretaciones y análisis” (Ruíz, 1998, p. 50).

Por ello, se hará uso de estrategias que permitan el acercamiento con el sujeto y que permitan ver su postura respecto a la realidad. No obstante, para comprender la complejidad de la orientación educativa y la práctica de sus actores, no basta con ser conscientes

⁶ La fenomenología es un saber puramente descriptivo, comprensivo, interpretativo; de ahí que se necesite de una habilidad hermenéutica que permita interpretar el sentido de los fenómenos, en este caso de la orientación educativa, este sentido ésta en el pensamiento del actor educativo, ya sea el orientador, el orientado o los directivos que dan o no viabilidad a algún programa de orientación educativa.

de los acelerados cambios que el contexto inmediato presenta; además, resulta necesario conocer y entender las formas de pensamiento que fundamentan las acciones que llevan a cabo los orientadores en el espacio escolar, así, “la investigación cualitativa, más que un enfoque de indagación es una estrategia encaminada a generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad, se comprende porque es un recurso de primer orden para el estudio y la generación de conocimientos sobre la vida social. Aspecto de vital importancia de esta estrategia resulta ser, sin lugar a dudas, la adecuada utilización de las técnicas de recolección y análisis de información” (Vela, 2001, p. 64).

Las técnicas que permitirían la recolección de dicha información serían la observación⁷ de la práctica académicas de los docentes universitarios para saber qué ha ocurrido y cómo ha ocurrido, la aplicación de entrevistas⁸ semiestructuradas, además de la consulta de diversas fuentes documentales que tengan importancia respecto al objeto de estudio, ya que “la investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores.. etc. por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso, o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros” (Rodríguez, p. 62).

⁷ “Permiten describir el escenario que fue observado, las actividades que se realizaron,... la gente que participo en esas actividades, y los significados que para esa gente representa el escenario, las actividades y su propia participación en ellas...” (Ruíz, p. 45)

⁸ “Tiene como propósito descubrir las percepciones y opiniones de alguna persona en particular...(pues) Al investigador cualitativo no le interesa la verdad, sino, las perspectivas y percepciones de entrevistado. Lo que se busca es que el interlocutor exponga sus actitudes e interpretaciones, que denoten formas de racionalización, prejuicios, exageraciones, etc., ya que esta descripción es tan valiosa como las descripciones objetivas.” (Ruíz, p. 47-48)

Perspectiva interperativa-comprensiva

El presente trabajo de investigación se sustenta en una perspectiva epistemológica aristotélica, que se caracteriza por reflexionar sobre el fin último de los fenómenos, es decir, su preocupación es el ¿por qué? y el ¿para qué? de las cosas, para tratar de comprender e interpretar el fin con que ocurren los fenómenos.

Fue necesario, pensar en una postura epistemológica que me permitiera construir conocimientos pedagógico-didácticos a partir del estudio de los estilos pedagógicos en la carrera de pedagogía, de tal suerte, que el equipo de investigación asumió la perspectiva epistémica del *verstehen*, la cual se considero la más adecuada para el logro de los objetivos de esta investigación.

La intención de la perspectiva del *verstehen*, es interpretar los significados y sentidos que los sujetos construyen para dar cuenta de las formas particulares de la vida social en las que se desarrollan cotidianamente. Como por ejemplo, la vida en las aulas universitarias. Lo que permite una re-construcción de la relación teoría pedagógica y didáctica y los estilos pedagógicos de los docentes de la carrera de pedagogía.

Éstos fueron los que dieron la posibilidad de esa construcción, ver a través de su mirada, posibilitando al equipo investigador momentos de reflexión sobre sus prácticas cotidianas y su impacto en los procesos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, la perspectiva epistemológica del *verstehen*, nos posibilitó rescatar a los sujetos reales, lo que conllevó a utilizar una metodología de corte cualitativa.

El papel de los investigadores en la interpretación de los estilos pedagógicos

“El investigador se convierte en un facilitador que ayuda a que los actores de una institución educativa...adquieran conciencia de sus rituales y laberintos del quehacer rutinario. Es decir, que el

investigador, en otras palabras, es el actor que monta escenarios y obras teatrales que permite a sus protagonistas observarse a sí mismos. Esto no quiere decir que con esta práctica investigativa los actores modifiquen sus pautas de comportamiento de manera mecánica, sino, por el contrario, se convierte en pretexto y texto que dan la pauta para iniciar el diálogo y la reflexión sobre la cultura académica institucional” (Ruíz, p. 4)

Para dar inicio a la investigación sobre los procesos pedagógicos en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, se tuvo que reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

- ¿Qué implicaciones pedagógicas se construyen al hacer una investigación en torno a la interpretación de los estilos pedagógicos que se desarrollan al interior de la carrera de pedagogía de la FES Aragón –UNAM?

Esta interrogante rectora conllevó a otro conjunto de preguntas:

- ¿Cómo abordar la carrera de pedagogía como contexto de investigación, cuando en ella estamos inmersos cotidianamente como trabajadores académicos y administrativos?
- ¿Cómo epistemológicamente aprehendemos los estilos pedagógicos dentro del aula, diferenciando que ésta debe ser metodológicamente percibida como lugar de investigación y no como nuestro lugar de clases?, aunque para nuestros sujetos seleccionados así era percibida⁹.
- ¿Cuál sería la metodología más adecuada a nuestros objetivos de la investigación y a nuestro objeto de estudio?

Las primeras respuestas a esas interrogantes se encontraron al concebir a la investigación como un proceso gnoseológico, por lo que había que reflexionar sobre el cómo nos colocaríamos como investigadores frente a este proceso de conocimiento. En un primer momento, fue necesario entender que nuestra actividad investigadora estaría condicionada, más no determinada, por las coordenadas espaciales de múltiples direccionalidades y de temporalidades de

⁹ El aula, a partir de este momento se percibió con nuevas significaciones que trascendieron la cotidianidad.

diferente duración. En segundo lugar, se reflexionó sobre los procedimientos metodológicos e instrumentos que se seguirían para recopilar la información que representará los estilos pedagógicos más significativos y distintivos de nuestra carrera.

Con la finalidad de contar con un mayor número de elementos para la interpretación de los estilos pedagógicos, se recurrió a una triangulación instrumental, en la que se combinaron: observaciones, registros y cuestionarios. Los dos primeros se desarrollaron por los investigadores bajo una actitud de “alejamiento” teórico-conceptual a priori, para dejar hablar a la realidad áulica, el tercer instrumento fue el de la Dra. Carmen Cecilia Suárez, mismo que se aplicó por muestreo de máxima variedad.¹⁰

El aula Universitaria como lugar de concreción de los estilos pedagógicos

Las reflexiones que el equipo de investigación hizo sobre esta pregunta, fue que el aula universitaria, es una construcción cultural en la que se re-significan los nociones pedagógico-didácticas de los procesos que en ella se desarrollan bajo una idea de aprendizaje cooperativo. Representa una estructura pero al mismo tiempo es estructurante de las políticas educativas institucionales. El aula universitaria es un lugar educativo donde los docentes y alumnos construyen sentidos y significados en torno a su proceso de estar “ahí” dentro de procesos educativos formales. Espacio educativo donde se construyen identidades y pertenencias a un gremio de profesionistas.

La licenciatura en pedagogía, cuentan con 13 aulas, de las cuales 5 se encuentran equipadas, además cuentan con bancas sin atornillar, lo que posibilita dar cuenta, en la presente investigación, cómo se apropian los estudiantes del lugar marcando un territorio, así como una disposición para el aprendizaje: adquisición, distribución y reconstrucción del saber pedagógico.

¹⁰ Para el muestro de máxima variedad véase a RODRÍGUEZ Gómez Gregorio, Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, España. 1999.

Aula como lugar de apropiación de saberes curriculares

En las aulas de pedagogía prevalece un trabajo didáctico bajo las ideas de aprendizaje cooperativo, el cual se cristaliza en un trabajo cotidiano en equipos de alumnos.

El docente no dicta su clase desde el escritorio, lo cual permite entender que en Pedagogía, se han roto los estilos pedagógicos tradicionales, donde el lugar del profesor simboliza una fuente de saber.

¿Cuáles fueron los hallazgos¹¹?

Los estilos pedagógicos se construyen en tiempos diferenciados

Los tiempos de formación profesional de los alumnos

El plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía está estructurado bajo la noción de un estudiante de medio tiempo, la carga horaria por semestres es de 23 horas semanales, dando un total de 414 horas por semestre, se debe considerar que la carrera tiene una duración de 8 semestres.

La carrera de pedagogía está conformada en un 90% por mujeres y el 10% de varones en su población estudiantil.

En este tiempo–espacio de los alumnos, ellos construyen y reconstruyen significaciones en torno a su formación profesional. Este proceso de significaciones esta cargado de deseos, expectativas, pero también de miedos, ansiedades, de compromisos para consigo mismo, etc. Todo este proceso en su conjunto interviene en la conformación de su identidad pedagógica.

El decir de los alumnos, nos da cuenta, de que al “estar ahí” en el aula se ven afectados por los diversos procesos institucionales, pero también, que el “estar ahí” los compromete con su propia

¹¹ La presentación de estos se realizo por necesidades didácticas en el orden siguiente, el cual de ninguna manera representa un orden jerárquico.

responsabilidad de aprender; aunque las metodologías didácticas de algunos profesores les provocó indiferencias, por lo que han decidido no entrar a clases, como un acto silencioso de protesta.

Los tiempos- lugares de los docentes

La planta docente de la carrera de Pedagogía esta conformada por:

Tabla 1.

Planta docente de la Carrera de Filosofía

DOCENTES	CARACTERÍSTICAS
105	61 son mujeres y 44 hombres
53	Interinos
46	Definitivos
4	Tiempo completo
1	Medio tiempo
1	Honorífico

Estas condiciones laborales de los docentes determinan los tipos de relación entre los docentes y los estudiantes, y entre los docentes-docentes, docentes- administrativos.

El docente aragonés, recupera su papel como intelectual en el espacio público, para comprender el sentido histórico de su quehacer y su compromiso con la formación y educación de sus estudiantes.

Ser docente universitario: estilos pedagógicos

El docente universitario se caracteriza por un compromiso ético en su propio proceso de formación pedagógica y su actualización disciplinaria, mismas que se cristalizan en su trabajo académico, bajo lo que se denomina estilos pedagógicos. Los cuales se conceptualizaron como una construcción simbólica que cada docente hace de sí mismo y de su actividad académica, a partir de su formación profesional y docente, cristalizándola en metodologías didácticas que tienen como fin propiciar en los alumnos: aprendizajes significativos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que les posibiliten hacer lecturas críticas del presente que les tocó vivir (conciencia histórica) para interpretarse como sujetos de época, que están dentro de un proceso educativo y formativo.

A partir de esta concepción de sí mismo, es que el docente universitario establece relación con su grupo de alumnos a partir de dimensiones epistemológicas, éticas-morales, empáticas, etc., en el marco de los valores supremos de los derechos humanos. Los niveles de relación los cristaliza a través de diversas estrategias de enseñanza, que tienen como fin que el alumno construya conocimientos. Como evidencia de su proceso de aprendizaje, entre esas estrategias de enseñanza, podemos citar las de carácter lúdico y artístico-cultural.

Seriedad educativa versus divertimento en el espacio áulico:

Por muchos años se ha creído que las prácticas educativas en el aula deben realizarse en una lógica de seriedad, ya que ello es garante de que los alumnos están poniendo atención al profesor, por ende, él cree que sus procesos de enseñanza y aprendizaje son de “calidad”.

Sin embargo, lo que los docentes adscritos en esta lógica de modernización educativa no alcanzan a percibir, es que esa forma sería de trabajar en el aula lo que provoca es un **silencio no-pedagógico**¹², porque el decir de los estudiantes es controlado desde el poder del profesor de otorgarles la “oportunidad” de participar verbalmente. No han entendido algunos docentes que “En la palabra humana surge una posibilidad de ser otro, de ser diferente, y también una inevitabilidad: ser para el otro, ante el otro, responsable del otro” (Melich, 2002, p. 17).

Entonces, la palabra humana nos dimensiona en dos sentidos: con la mismidad y con la otredad. En la primera de ellas, representa el habitar del ser. Refleja su condición de existencia en una cultura particular.

“Es en la palabra humana, y especialmente en una de las formas de su polifacetismo, me refiero a la dimensión simbólica (poética, narrativa, pictórica, musical...), donde aparece la alteridad, y por

¹² Al contrario el silencio pedagógico, en esta perspectiva, hace referencia a retirarme dentro de mí mismo, con la finalidad de sensibilizarme en mi propia constitución como sujeto creador de cultura. para profundizar en estos conceptos se recomienda leer, ESCAMILLA Salazar, Jesús. **El silencio-pedagógico**: Un acto de intimidad consigo mismo a través del dialogo con el otro en el marco de la filosofía de la finitud.

derivación, la relación que cada uno de nosotros establece con ella” (Melich, 2002, p. 18). Situación que nos lleva a preguntarnos ¿por qué los docentes excluyen del ámbito didáctico esta dimensión simbólica de la palabra humana en aras del orden, la seriedad y la formalidad educativa?

En la otredad, la palabra humana posibilita que en el encuentro con los otros se establezcan relaciones subjetivas llenas de sentimientos, que pueden ser encontrados o contradictorios, como el amor y el odio, la alegría y la tristeza, la pena y júbilo, divertimento y formalidad, amabilidad y grosería, etc. También aquí nos interrogamos, ¿Por qué los docentes no comprenden que en su relación con sus alumnos se manifiestan estos sentimientos? Ya que no podemos desconocer que ellos están presente en la aprehensión del contenido curricular. Su no contemplación, hace evidente que los estudiantes guarden silencio en las clases, las clasifiquen de aburridas, no entren a clases, entre otros actos de resistencia.

La palabra humana de los estudiantes debe ser acogida y reconocida dentro de los procesos didácticos. Pues, su recuperación es reconocer a ellos como sujetos en situación de cultura.

A partir de la alteridad y la otredad, reflexionemos, ¿acaso no hay una pérdida de libertad de expresión de los estudiantes como un derecho humano?, ¿acaso no se provoca un **vacío pedagógico** en la constitución del estudiante?

Recuperar el divertimento como metodología didáctica dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es cristalizar la estética como un **espacio social íntimo de formación**¹³

“El **divertimento** implica la formación. La **diversión** no, jugar, cantar, reír, por sí mismo significa **diversión**, pero podrían convertirse en **divertimento**. Las lógicas de una didáctica, los propios recursos didácticos pueden ser usados como **divertimento**.

¹³ La intimidad hace referencia a aquello con lo que nos identificamos afectivamente, en la formación es una dimensión de intimar-me con mi animo de SER. Es acto de auto-confianza.

El punto central está constituido por el docente y su formación: se requiere alguien que quiera ser maestro. Se requiere alguien que quiera educar con alegría.” (Martínez, p. 105).

Sin embargo, es triste ver que en la formación y práctica docente se minimiza o se niega tajantemente la dimensión estética en la didáctica. Esto tiene su explicación en la exaltación de la racionalidad técnica-instrumental de la educación. Donde el aprendizaje utilitario sobre objetos validados científicamente son los únicos dignos de abordar en las aulas.

Recuperar la estética en los procesos didácticos abre la posibilidad de que los alumnos al participar en las diversas expresiones artísticas, tomen conciencia de su ser, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones, y tomar las decisiones pertinentes para atreverse a hacer rupturas de estas últimas, para encontrarse consigo mismo en una nueva condición de vida. Ser estudiantes en el sentido amplio de la palabra. Por ello, remarco que la estética es fuente de la formación.

En este marco, las expresiones artísticas, como dispositivos pedagógicos, dentro de los procesos didácticos se conceptúan como actividades netamente humanas que interpelan a los estudiantes a una reflexión de su concepción de mundo y vida, y a una acción para cristalizarla como interpretación de su “ahora y aquí” que vive dentro de la realidad concreta (educativa y socio-histórica).

Por lo tanto, el estudiante como espectador activo, debe aprender a vivir experiencias sensibles (subjetivas) dentro del aula, como resultado de contacto aprehensible con la expresión artística, lo que implica, por un lado, un acto gnoseológico en tanto que ese encuentro es generador de conocimientos, que le demanda una actitud curiosa, inquisitiva y un protagonismo y, por el otro lado, concomitancia a esto, un acto de pensamiento, ya que “El pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo, que no puede ser atribuido exclusivo de unos cuantos: existe un pensamos y no un yo pienso” (Freire, p. 9).

De esta idea de Freire, desprendemos que el encuentro del estudiante con las expresiones artísticas representa un encuentro con la otredad

mediados por el pensamiento. El docente, más que un guía, es un mediador en el proceso de conocimiento.

El trabajar la estética en lo didáctico, implica reconocer que en el presente, el estudiante actúa desde su saber y su praxis, donde amalgama el pasado como memoria histórica, producto de su emotividad experiencial, con un futuro deseable que representa su proyecto de vida, un acto de esperanza que lo coloca de frente con el futuro.

El divertimento, pues, en el marco de la estética, ha tenido una existencia latente dentro del acto didáctico, aunque la tecnificación educativa ha tratado de aniquilar en aras de la formalidad y el orden, ámbitos desde los cuales algunos profesores “juzgan” con menos precio gnoseológico a toda forma de divertimento con base a las expresiones artísticas, pues ellos apuestan a la seriedad educativa, provocando como resultado la **indiferencia pedagógica** de los estudiantes sobre sí mismos, como incapacidad de potenciar las capacidades de creatividad, ya que la seriedad del proceso de enseñanza y de aprendizaje no es otra cosa que el control del cuerpo y la mente de los estudiantes.

En síntesis, trabajar didácticamente desde la estética le da un matiz de exploración a la creatividad para trabajar los contenidos curriculares desde otros lugares, lugares expulsados de la escuela, producto de la exclusión del estudiante de la esfera humana. Esfera humana que posibilita la palabra arrebatada, silenciada y sólo pronunciada con la anuencia del que decide. Palabra cargada de sensibilidad del denunciante.

Ejemplo de estilos pedagógicos¹⁴

Hacia una re-construcción estética experiencial en la carrera de Pedagogía de la FES Aragón

Los alumnos de primer ingreso de la carrera de Pedagogía, entran en un proceso en el cual paulatinamente van descubriendo que fueron

¹⁴ Conscientes estamos que es hartó complejo ubicar los estilos pedagógicos en una clasificación por su complejidad con la que se desarrollan en las aulas universitarias,

educados bajo una política educativa de Estado, y que su ingreso a esta carrera indica un “estar aquí”, por ende, los coloca en un ya no “estar allá”.

El “estar aquí” fue porque en una etapa coyuntural de su vida tuvieron que elegir una carrera como parte sustancial de su proyecto de vida. Y al elegir tuvieron que renunciar a ya no “estar allá”. Por ello, al “estar aquí” nos convoca a los profesores a un proceso de desarticulación de esos procesos educativos de Estado (simbolizados en el “estar allá”); la estética entra aquí en escena en los procesos didácticos en la carrera de pedagogía que metodológicamente se cristaliza, como ya hemos señalado anteriormente, en el divertimento con base a las expresiones de las bellas artes.

La unidad de conocimiento Didáctica General I y II se ha caracterizado como un espacio propicio para recuperar este principio teórico- metodológico.

Trabajar la estética en el campo didáctico, como experiencias vividas desde las expresiones de las bellas artes, ha permitido que los estudiantes reflexionen sobre sus propias limitaciones: como la timidez (una fuente del silencio no-pedagógico) y se han atrevido a vencerlas como una participación llena de buen humor y alegría.

En un inicio fue difícil su participación espontánea, se manifestaba un silencio prolongado, hasta que el primero de los estudiantes se atrevió a manifestar su expresión artística, después del primero los demás estudiantes siguieron los mismos pasos; el trabajo continuo desde esta perspectiva y los comportamientos de ellos cambió en forma paulatina, pero con más confianza en sí mismos.

Poesía didáctica

La poesía didáctica es la expresión de mundo y vida que se construye en los espacios áulicos, desde fuera de la lógica de la ciencia moderna,

sin embargo, didácticamente, con los riegos éticos que eso representa, les damos a conocer los siguientes ejemplos, que fueron seleccionados por su singularidad en las formas en que se transmite el contenido curricular desde los diversos estilos pedagógicos que se detectaron al interior de la carrera.

es más bien expresión de la filosofía educativa que la fundamenta. Pablo Mora, me ayuda a sustentar esta afirmación, al señalar “si toda verdadera filosofía es una concepción del Universo, toda poesía es asimismo una intuición del universo. La poesía comprende a la filosofía dentro de su orbita, de ahí que toda verdadera filosofía es poesía; y la más profunda poesía es filosofía” (Mora, 2003, p. 29).

Si partimos de la idea que con los poemas se identifican parte de la población, mexicana, entonces, esta identificación ayuda a que en los espacios áulicos el poema didáctico sea una fuente de comunicación entre los estudiantes y entre los estudiantes con el profesor. La poesía didáctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es, por ende, un acto público educativo, un acto de complicidad entre estos sujetos para abordar desde otros lugares los contenidos curriculares. Pues, la poesía didáctica como una dimensión humana es legitimadora de una visión de mundo y vida que trastoca el orden establecido o lo reproduce como una perversidad del poder hegemónico que contienen esos contenidos curriculares.

En otras palabras, la poesía didáctica, como dispositivo de enseñanza, reproduce la direccionalidad de la realidad social o bien le marca discontinuidades, ambos sentidos se fundan en una emotividad gnoseológica en el campo áulico.

Ya que, “El poeta será el maestro y no el discípulo de su época. El poeta sabe que la **poesía es la forma emocional del conocimiento**. En esto radica su compromiso o, si se prefiere, su función social, La poesía nos permite descubrir nuevos e insospechados aspectos de la realidad. > dar una forma- nos dice Buber- es descubrir. Al crear descubro, introduzco una forma en el mundo. La palabra primordial es la que se pronuncia desde el ser entero. La poesía ha de cumplir, en la medida de lo sea, una función desalienante, podrá ser la expresión de la alineación, pero no estará alienada. Las palabras primordiales no significan cosas, sino que indican relaciones” (Mora, 2003, p. 33).

La poesía didáctica desgarrar el alma de la humanidad que porta los sujetos en proceso de formación, por buscar su libertad, por encontrar su autonomía, por construir anhelos de esperanza (en términos de

Freire) por eso, fue expulsada del campo pedagógico-didáctico, pues, en éste se busca el descontrol del cuerpo sujetado a lazos del saber disciplinario socialmente legitimado por el poder y enseñado en la solemnidad sin alma.

Por consecuencia, la poesía didáctica es escándalo, hace travesuras, hace bromas pero habla en serio. Por ello, la poesía didáctica es mal vista en los procesos áulicos, por que es el lenguaje del SER, lenguaje que representa represiones y maltratos, humillaciones y exclusiones; recuérdese simplemente, la cartas de los alumnos de la escuela de barbiana. Meneses dirá en este marco, “un ambiente poetizado es aquél que impresiona los sentidos hasta hacerlos conciencia de la necesidad de romper todo utilitarismo” (Menese, p. 84)

“Pues bien, yo necesito decirles que “la poesía es el murmullo de los que se atreven a decir su desgarró, sus emociones íntimas, sus angustias, su placer, su alegría, su sexo, sus pasiones en voz alta, es el grito de los que no soportan ni la intolerancia ni la injusticia, ni las desventuras de los desheredados y los solitarios” (Menese, p. 87).

Por ello, hay que tener presente, que el poema didáctico trasciende al sujeto constructor (sea el alumno o el profesor), ya no le pertenece, forma parte de una atmósfera pedagógica.

Música didáctica y Canciones educativas

La música didáctica ayuda en el aula a trabajar los contenidos didácticos, desde un ángulo que entrecruza la sensibilidad, el uso del cuerpo y el aprendizaje con la cultura que porta los sujetos en formación.

Desde sus raíces etimológicas griegas, la música hace referencia a las Musas, a la expresión poética, por ello, es un arte de expresión de una concepción de mundo y la vida a través de sonidos, ritmo, espacios, silencios, todos ellos armonizados. La música es una vía de diálogo con la otredad en torno a cómo se percibe la realidad que le tocó vivir tanto al compositor como la del intérprete.

“Por su parte, la música definida como **Mousiké**, aludía a todos los sonidos y ritmos sin importar de donde provinieran, asumiéndose

como concepción del universo; en tanto que todas las cosas se relacionan. **Mousiké** significaba: los secretos sonidos de las relaciones del mundo, de los que las musas saben y se arraigan en el cuerpo bailarín de los hombres como razón—lúdica” (Meneses, p. 38).

La música didáctica representa en el ámbito escolar y áulico la objetivación de los estados afectivos, emotivos y cognitivos de los docentes y estudiantes. Lo que representa, por un lado, una sublimación del ser hacia el espacio de la cultura con lo cual construye y re-construye su identidad y pertenencia, tanto institucional, como a su contexto social y, por otro lado, a la catarsis de sus estados de enojo, rabia, de descontento, de impotencia, etc., sobre su condición de estar “ahí” en el mundo y en la institución.

“Las virtudes educativas de la música se derivan del hecho de la condición del hombre como ser que habla y canta. La actividad más estrictamente racional (hablar) y la expresión más genuina del juego (cantar) quedan vinculadas e integradas desde el inicio. Es evidente que el profundo sentido de la música rebasa lo puramente musical y se inscribe entre las actividades axiales del hombre y, por lo tanto, de la educación” (citado por Meneses, p. 40).

Cuando el alumno construye su canción, la realiza bajo un procedimiento que, por un lado, resalta del texto de la clase conceptos, ideas, o párrafos, lo que implica, por otro lado, que algunos párrafos del texto los deje en un nivel de quietud. Esto se explica desde una perspectiva del aprendizaje, el alumno echa mano de los conocimientos culturales y curriculares que ya posee logrando una articulación de éstos con la nueva información que ha seleccionado del texto, la cual le es importante y cargada de significado; la información que no contempla en su canción, es por que le carece de sentido en ese momento¹⁵ lográndose así una significación psicológica.

¹⁵ Es importante reconocer que cuando un alumno o profesor re-leen el mismo texto, pueden pasar la información que en el pasado careció de significado para ellos, a un nivel de significación e importancia, ya que la relectura se hace en un contexto distinto, y con un ánimo también distinto.

Ello se produce, porque las expresiones artísticas en el aula ayudan a que los alumnos asuman una actitud de disposición por aprender.

La estética y sus expresiones artísticas, así como la didáctica son construcciones humanas, producto de la imaginación creativa de los sujetos como constructores de cultura. Son dimensiones de interpretación de la realidad socio-histórica. Formas colectivas de comunicación con la otredad.

Si bien se construyen desde lógicas diversas, ello no implica una separación, o nula relación. Son dimensiones educativas que se complementan e interceptan en cuanto ambas forman al sujeto.

INTERPRETACIÓN DE DATOS

La aplicación del instrumento sobre estilos pedagógicos nos proporcionó lo siguiente: 29 docentes integraron la muestra, se aplicaron 372 cuestionarios al mismo número de alumnos, distribuidos de la siguiente manera (ver tabla 2).

Tabla 2.

Cuestionarios aplicados y estilo predominante

No. Profesor	Estilo Predominante					
	Cuestionarios aplicados	Directivo	Participativo	Planificador	Investigativo	Tutorial
1	19	-	2	4	4	9
2	20	1	3	6	2	8
3	11	-	-	2	2	7
4	5	-	-	-	2	3
5	12	-	4	1	3	4
6	6	-	1	2	-	3
7	20	-	4	2	4	10
8	14	-	-	1	11	2
9	20	1	4	3	6	6
10	15	1	3	1	7	3
11	7	-	1	-	3	3
12	8	-	-	-	7	1
13	17	1	1	4	6	5
14	9	-	2	1	5	1
15	3	-	1	-	2	-
16	13	-	5	-	1	7

No. Profesor	Estilo Predominante					
	Cuestionarios aplicados	Directivo	Participativo	Planificador	Investigativo	Tutorial
17	20	1	2	-	9	8
18	4	-	1	-	1	2
19	2	-	-	-	2	-
20	12	-	3	-	6	3
21	18	-	2	2	5	9
22	20	-	1	2	8	9
23	20	-	6	3	7	4
24	13	-	4	3	-	6
25	2	-	-	-	-	2
26	20	5	3	1	2	9
27	10	2	1	1	2	4
28	20	-	-	3	6	11
29	12	-	2	1	3	6
Total	372	12	56	43	116	145

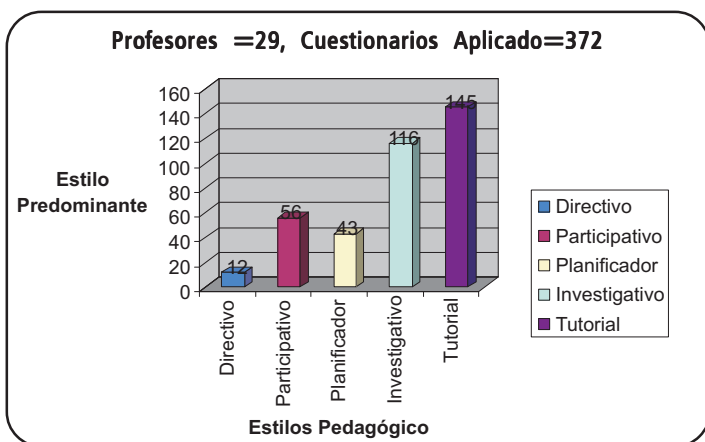


Figura 1.

Resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados

De los resultados obtenidos podemos decir que sí el estilo pedagógico es la interacción que se da entre maestro y alumno, que los profesores de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón no se ubican en un solo estilo según la percepción de los alumnos, porque tenemos docentes como el número 2 que a pesar de que ocho alumnos lo perciben como Tutorial, para seis estudiantes es planificador, para tres participativo, dos coinciden en que su estilo es investigativo y uno solo dice que es directivo.

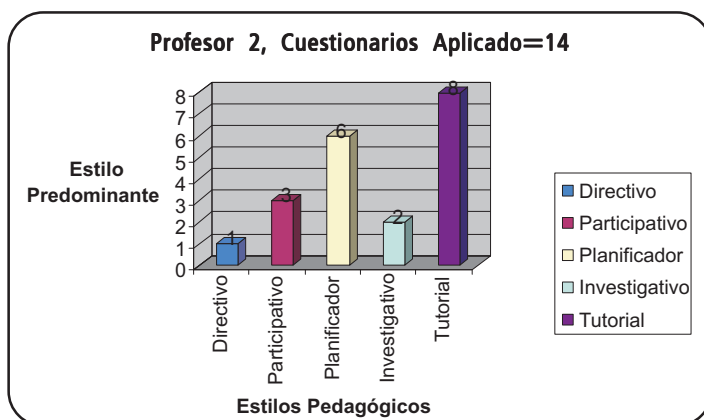


Figura 2.

Resultados profesor No. 2

En el caso del profesor número 8, existe una clara tendencia del estilo investigativo; sin embargo, algunos alumnos lo perciben como Tutorial y otro como planificador, estos estilo no se contraponen al contrario se complementan.

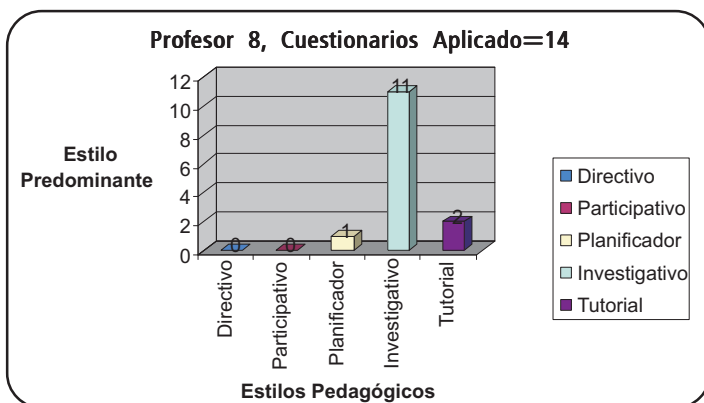


Figura 3.

Resultados profesor No. 8

Existen otros casos contradictorios como el de los profesores número 26 y 27 que aunque varios alumnos lo marcan como Tutorial, la suma de los otros estilos rebasan el total del Tutorial.

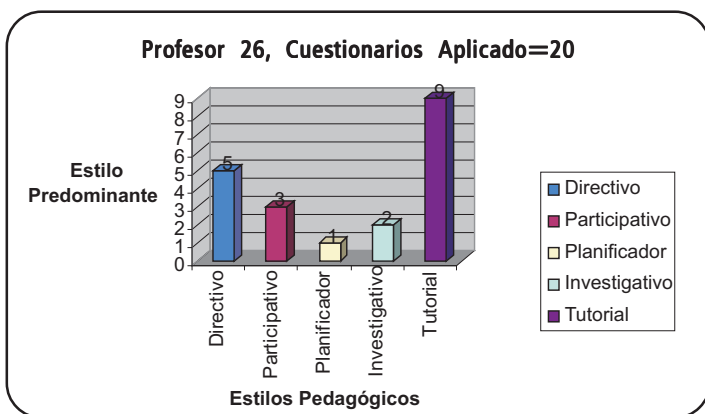


Figura 4.

Resultados profesor No. 26

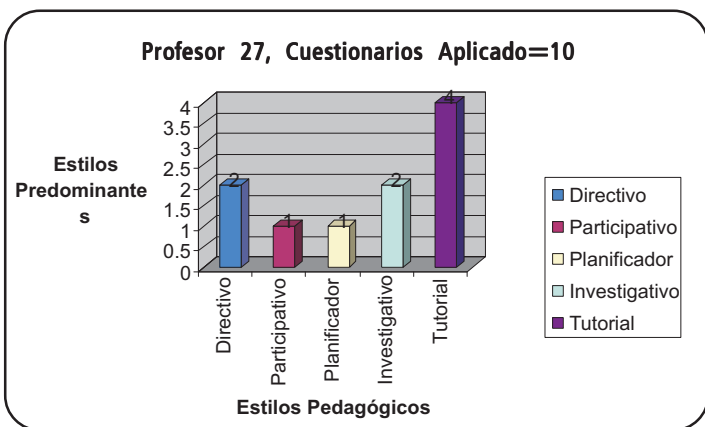


Figura 5.

Resultados profesor No. 27

Los datos obtenidos y lo expuesto con anterioridad, nos permiten realizar las siguientes consideraciones finales:

- Parecería que por el hecho de estar en la carrera de Pedagogía, el estilo directivo no tendría que estar presente entre los profesores; sin embargo, no es así ya que 12 alumnos perciben a siete maestros con este estilo.

- No se puede hablar tajantemente de un estilo predominante en los docentes de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, ya que como el cuadro lo muestra, seis profesores son percibidos por sus estudiantes con todos los estilos pedagógicos de la investigación.
- La tendencia del grupo de profesores encuestados nos indica que su estilo es Tutorial e investigativo mayormente, lo cual corresponde al perfil requerido por el plan de estudios vigente para la licenciatura; sin embargo, el cuerpo docente integra constantemente recursos e innovaciones didácticas en el aula a fin de fortalecer el proceso de formación de nuestros estudiantes; saliéndose completamente de modelos preestablecidos.
- La formación de nuestros docentes se ha enriquecido de diversas disciplinas humanísticas, sociales y artísticas, lo que ha dado como resultado el surgimiento de una extensa variedad de estilos y tendencias pedagógicas en el aula.
- Los contenidos que se abordan en los diferentes programas escolares que cursan nuestros estudiantes, exigen de los profesores incursionar ámbitos que se relacionan con el arte y la estética, rompiendo así con modelos tradicionales de educación.
- Estas innovaciones en el aula propician un espacio de crítica y reflexión en los estudiantes, que les facilita una conciencia para sí, el reconocimiento del otro y lecturas pedagógicas de la realidad.
- Los estilos pedagógicos responden a las políticas educativas determinadas para cada país; así como a las diversas concepciones que se tienen en torno a la pedagogía, la educación o a ciencias de la educación, de ahí que no se puedan generalizar determinados estilos para las universidades participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrón-Tirado, C. et al. Tendencias en la Formación Profesional Universitaria. En Revista Perfiles Educativos No. 71, México: UNAM.
- Beltrán Llavador, J. (2002) *Ciudadanía y Educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, España: Ed. Germana.
- Bernard, H. (1980). Para una Teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad. Madrid, España: Ed. Narcea.
- Escamilla Salazar, J. El silencio-pedagógico: Un acto de intimidad consigo mismo a través del dialogo con el otro en el marco de la filosofía de la finitud. No publicado.

- Espinosa y Montes, A. (2003) *Ética y Formación*. Revista de Planeación y Evaluación Educativa. Número 28, Año 10, Ed. ENEP Aragón, UNAM, México.
- Espinosa y Montes, A. (1985) *Conceptos de metodología, Teoría y Técnica*. En el proyecto de tesis: *Elementos, críticas y propuestas*. Ed. Lucerna, Diógenis, México.
- Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Ed. Siglo XXI.
- Furlán, A. (1998) *Teoría Pedagógica e Institución*. En Carrillo Avelar, et. al. *El Debate Actual de la Teoría Pedagógica en México*. ENEPA. UNAM, México, 1989.
- Gadamer Hans, G. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Gómez, M. (2002). Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. En valencia, Guadalupe (et.al) Coordinadores. Epistemología y sujetos: Algunas contribuciones al debate. México: Ed. UNAM- Plaza y Valdés.
- Hoyos Medina, C. A. (2003) *Formato de la modernidad y sociedad del conocimiento*. Ediciones Lucerna Diogenis.
- Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación*. España: Ed. Narcea.
- Martínez Lorenzana, F. *El divertimento. Un saber expulsado de la escuela*. En MENESES Díaz, Gerardo. (1998) *Arte y Pedagogía*. Ediciones Lucerna Dionenis. Ed. El Angelito. México.
- Meneses Díaz, G. (2003). Pedagogía y Poesía. Crónica desordenada. En Pedagogía y Estética del presente. México: Ed. El Angelito, Colección: La Rata Inmigrante.
- Melich, J.C. (1994) Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona, España: Ed. Anthropos.
- Melich, J.C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Ed. Herder.
- Mora, P. (2003). Esbozo de una crítica de la razón poética. En Meneses, G. (comp.) (2003). Pedagogía y Estética del presente. México: Ed. El Angelito, Colección: La Rata Inmigrante.
- Pérez Ferra, M. (2000) *Conocer el curriculum para asesorar en centros*. Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Ruiz Larraguivel, E. (1998) *Propuesta de un modelo de Evaluación Curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Cuadernos del CESU, núm. 35, UNAM, México.
- Rodríguez Gómez G. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Sartre, J. P. (1986). Ser y la nada. México: Ed. Losada.
- Vela, P. F. (2001) *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. México: FLACSO-CM –Porrúa.
- W. de Camilloni, A. . De herencias, Deudas y Legados
- Zemelman, H. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales*. México: UNAM.

APENDICE

APENDICE 1. Encuesta

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
ÁREA PEDAGÓGICA
INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS PEDAGÓGICOS
ENCUESTA A ESTUDIANTES

Escuela:

Docente:

Asignatura:

Fecha:

El área pedagógica y la Especialización en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda, están llevando a cabo una investigación sobre los estilos pedagógicos y sus efectos en el aprendizaje. Su participación en la mencionada investigación es de gran importancia, razón por la cual, le rogamos responder la siguiente encuesta.

En ésta encontrará una serie de afirmaciones que caracterizan los diferentes estilos pedagógicos. Al lado derecho de cada indicador numerado, encontrará dos (2) casillas; **si** y **no**. Por favor elija la opción que más se ajusta a su forma de enseñar, marcando con una **X**, en la opción correspondiente.

Vale la pena destacar que los resultados de la investigación son confidenciales y que su nombre, no va a ser mencionado en el informe.

Agradecemos gentilmente su aporte a la investigación.

INDICADOR	SI	NO
En el aula de clase su profesor:		
1. Establece, y hace cumplir, de manera arbitraria, reglas estrictas de comportamiento que no están encaminadas a fomentar la actividad del alumno		
2. Responde de manera individual y personalizada a los intereses de sus alumnos.		
3. Entrega con anticipación el plan de actividades que realizarán sus alumnos.		

4. Propone problemas interdisciplinarios, los cuales generan, de parte de sus alumnos, proyectos para buscar soluciones.		
5. Impone a sus alumnos su forma de pensamiento.		
6. Sabe escuchar y tiene en cuenta el punto de vista de sus alumnos.		
7. Excluye las preguntas y comentarios de sus alumnos.		
8. Evalúa en forma constante el aprendizaje, para retroalimentar los procesos enseñanza-aprendizaje.		
9. Expone todo el tiempo.		
10. Fomenta en sus alumnos el desarrollo de proyectos personalizados de trabajo.		
11. Entrega oportunamente los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de sus alumnos		
12. Genera espacios de participación activa para sus alumnos		
13. Enseña exclusivamente con enfoque interdisciplinario e investigativo.		
14. Enseña a través de tutorías y orientaciones a los proyectos desarrollados por sus alumnos, ya sea en forma individual o en pequeños grupos.		
15. Explica con anticipación cómo se va evaluar.		
16. Cree que sus alumnos sienten temor de participar en clase.		
17. Utiliza diferentes estrategias didácticas para asegurar el logro de los objetivos y apoyar el aprendizaje.		
18. Espera que sus alumnos todo el tiempo escuchen y tomen apuntes.		
19. Promueve que sus alumnos planeen y preparen con anticipación sus actividades.		
20. Espera principalmente que sus alumnos piensen con sentido interdisciplinario, desarrollen procesos de búsqueda y apliquen procesos de investigación científica.		
21. Propicia las preguntas, por parte de sus alumnos.		
22. Se preocupa por la disciplina y exige silencio en clase		

APENDICE 2. Tabla de control de indicadores Puntajes

INDICADOR En el aula de clase Usted:	SI	NO
1. Establece, y hace cumplir, de manera arbitraria, reglas estrictas de comportamiento que no están encaminadas a fomentar la actividad del alumno.	Directivo 10	
2. Responde de manera individual y personalizada a los intereses de sus alumnos.	Tutorial 16.7	
3. Entrega con anticipación el plan de actividades que realizarán sus alumnos.	Planificador 8.3	
4. Propone problemas interdisciplinarios, los cuales generan, de parte de sus alumnos, proyectos para buscar soluciones.	Investigativo 16.7	
5. Impone a sus alumnos su forma de pensamiento.	Directivo 10	
6. Sabe escuchar y tiene en cuenta el punto de vista de sus alumnos.		Directivo 10
7. Excluye las preguntas y comentarios de sus alumnos.	Directivo 10	
8. Evalúa en forma constante el aprendizaje, para retroalimentar los procesos enseñanza-aprendizaje.	Planificador 8.3	
9. Expone todo el tiempo.	Directivo 10	
10. Fomenta en sus alumnos el desarrollo de proyectos personalizados de trabajo.	Tutorial 16.7	
11. Entrega oportunamente los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de sus alumnos	Planificador 8.3	
12. Genera espacios de participación activa para sus alumnos		Directivo 10
13. Enseña exclusivamente con enfoque interdisciplinario e investigativo.	Investigativo 16.7	
14. Enseña a través de tutorías y orientaciones a los proyectos desarrollados por sus alumnos, ya sea en forma individual o en pequeños grupos.	Tutorial 16.7	
15. Explica con anticipación cómo se va evaluar.	Planificador 8.3	
16. Cree que sus alumnos sienten temor de participar en clase.	Directivo 10	

17. Utiliza diferentes estrategias didácticas para asegurar el logro de los objetivos y apoyar el aprendizaje.	Planificador 8.3	
18. Espera que sus alumnos todo el tiempo escuchen y tomen apuntes.	Directivo 10	
19. Promueve que sus alumnos planeen y preparen con anticipación sus actividades.	Planificador 8.3	
20. Espera principalmente que sus alumnos piensen con sentido interdisciplinario, desarrollen procesos de búsqueda y apliquen procesos de investigación científica.	Investigativo 16.7	
21. Propicia las preguntas, por parte de sus alumnos.		Directivo 10
22. Se preocupa por la disciplina y exige silencio en clase	Directivo 10	

RESULTADOS

Directivo:

Planificador:

Investigativo:

Tutorial:

Estilo predominante:

APENDICE 3. Fichas de observación de entrevistas

ESCUELA:

FECHA:

DOCENTE:

ASIGNATURA:

TIEMPO DE EXPERIENCIA DOCENTE: 5 () 5-10 () 10-15 () + de 15 ()

FORMACIÓN: Prof. () Espec. () Mg. () Doc. ()

INDICADORES	VALORACIÓN
1. Estilo pedagógico predominante según la entrevista e indicadores de cada estilo	
2. La encuesta al docente confirma el estilo pedagógico	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
3. La encuesta al alumno confirma el estilo pedagógico	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Actitud del docente:	D R B E
4. Hacia su papel como docente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Hacia sus alumnos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Hacia la institución (sentido de pertenencia)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Hacia la evaluación	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Actitud del alumno:	D R B E
8. Hacia el docente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Hacia el aprendizaje	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Hacia la asignatura	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Actitud del alumno	D R B E
11. Hacia el docente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Hacia el aprendizaje	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Hacia la asignatura	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nota: A partir del numeral 4 los indicadores se valoran en una escala numérica que indica un grado cualitativo: así 0 indica el grado más bajo y 100 el más alto.

D: Deficiente 0-25; **R:** Regular 26-50; **B:** Bueno 51-75;

E: Excelente 76-100

Rangos:

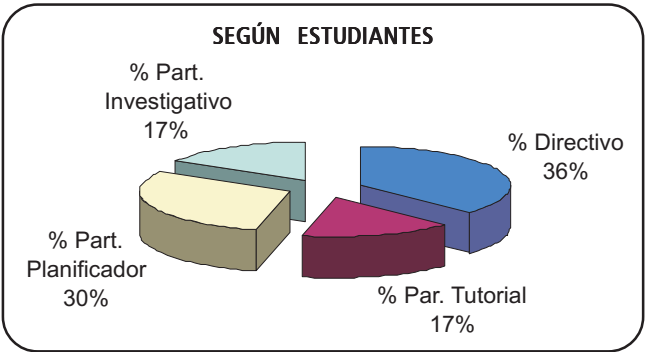
Excelente (76-100) equivale a Alto

Bueno (51-75) equivale a Medio

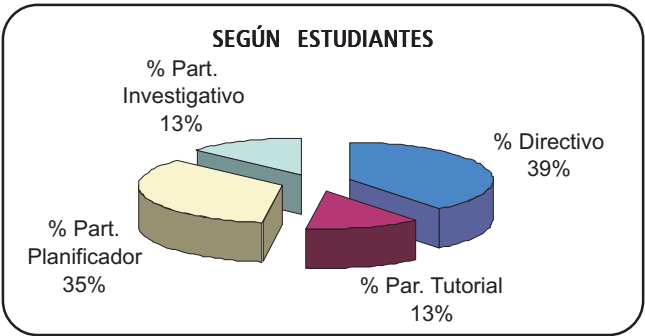
Regular y Deficiente (0-50) equivale a Bajo

APENDICE 4. Profesores Directivos, según estudiantes

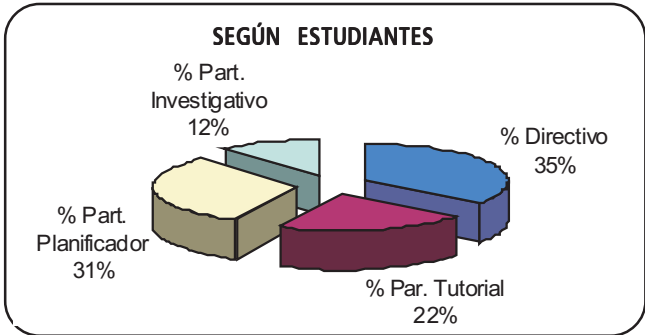
Profesor 10:



Profesor 11:

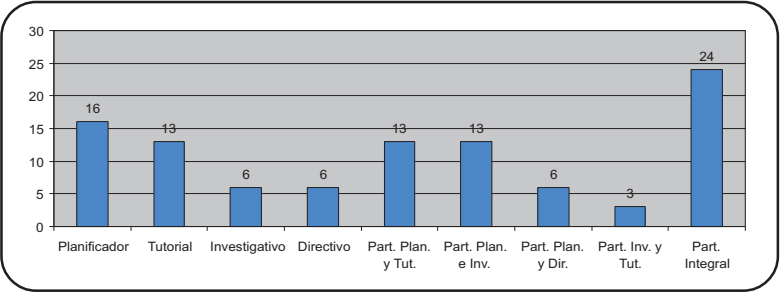


Profesor 22:



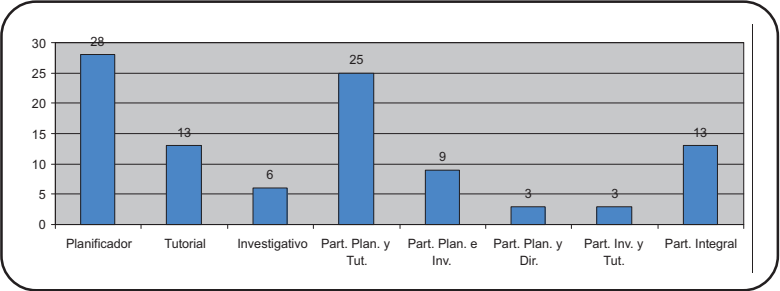
APENDICE 5. Estilos mixtos

Resultados mixtos, según estudiantes:



*El estilo participativo integral reúne los cuatro estilos participativos: Planificador, Tutorial, Investigativo.

Resultados mixtos, según profesores:



*El estilo participativo integral reúne los cuatro estilos participativos: Planificador, Tutorial, Investigativo.

APENDICE 6. Correlación encuestas profesores y estudiantes

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	0,261	0,884
N of Valid Cases	32		

APENDICE 7. Correlación encuestas profesores y estudiantes, Área de Matemáticas

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	0,53452248	0,12133525
N of Valid Cases	6		

APENDICE 8. Coincidencia estadística encuestas profesores y estudiantes, Área de Matemáticas

Coincidencia estadística en el Área de Matemáticas entre los resultados obtenidos en las encuestas a estudiantes y profesores

			Estilo según estudiantes		
			Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo según profesor	Participativo Tutorial	Recuento	4	0	4
		% del total	66.7%	.0%	66.7%
	Participativo Investigativo	Recuento	1	1	2
		% del total	16.7%	16.7%	33.3%
		Total			
	Total	Recuento	5	1	6
		% del total	83.3%	16.7%	100.0%

APENDICE 9. Correlación y coincidencia estadística encuestas profesores y estudiantes, Área de Humanidades

			Estilo según estudiantes				Total	
			Directivo	Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo		
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Count	0	3	1	1	5	
		% within						
		Estilo según profesor	,0%	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%	
		% within						
	Participativo Tutorial	Estilo según estudiantes	,0%	42,9%	50,0%	50,0%	38,5%	
		% of Total	,0%	23,1%	7,7%	7,7%	38,5%	
		Count	2	3	0	1	6	
		% within						
	Participativo Investigativo	Estilo según profesor	33,3%	50,0%	,0%	16,7%	100,0%	
		% within						
		Estilo según estudiantes	100,0%	42,9%	,0%	50,0%	46,2%	
		% of Total	15,4%	23,1%	,0%	7,7%	46,2%	
	Total		Count	0	1	1	0	2
			% within					
			Estilo según profesor	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
			% within					
		Estilo según estudiantes	,0%	14,3%	50,0%	,0%	15,4%	
		% of Total	,0%	7,7%	7,7%	,0%	15,4%	
		Count	2	7	2	2	13	
		% within						
	Estilo según profesor	15,4%	53,8%	15,4%	15,4%	100,0%		
	% within							
	Estilo según estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% of Total	15,4%	53,8%	15,4%	15,4%	100,0%		

a Área a la que pertenece = Humanidades

Symmetric Measures(c)

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,539	,503
N of Valid Cases		13	

a Not assuming the null hypothesis.

b Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c Área a la que pertenece = Humanidades

APENDICE 10. Correlación encuestas profesores y estudiantes, Área de Ciencias Económicas y Administrativas

			Estilo según estudiantes				
			Directivo	Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Recuento	1	0	4	0	5
		% de Estilo según profesor	20.0%	.0%	80.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	100.0%	.0%	44.4%	.0%	38.5%
		% del total	7.7%	.0%	30.8%	.0%	38.5%
	Participativo Tutorial	Recuento	0	0	2	0	2
		% de Estilo según profesor	.0%	.0%	100.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	.0%	.0%	22.2%	.0%	15.4%
		% del total	.0%	.0%	15.4%	.0%	15.4%
	Participativo Investigativo	Recuento	0	2	3	1	6
		% de Estilo según profesor	.0%	33.3%	50.0%	16.7%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	.0%	100.0%	33.3%	100.0%	46.2%
		% del total	.0%	15.4%	23.1%	7.7%	46.2%
	Total	Recuento	1	2	9	1	13
		% de Estilo según profesor	7.7%	15.4%	69.2%	7.7%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	7.7%	15.4%	69.2%	7.7%	100.0%

a. Área a la que pertenece = Ciencias Económicas y Administrativas

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.555	.449
	N de casos válidos	13	

a. Área a la que pertenece = Ciencias Económicas y Administrativas

APENDICE 11. Correlación encuestas profesores y estudiantes, Programa de Derecho

			Estilo según estudiantes			
			Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Recuento	2	1	1	4
		% de Estilo según profesor	50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	66.7%	100.0%	100.0%	80.0%
		% del total	40.0%	20.0%	20.0%	80.0%
	Participativo Tutorial	Recuento	1	0	0	1
		% de Estilo según profesor	100.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	33.3%	.0%	.0%	20.0%
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%
	Total	Recuento	3	1	1	5
		% de Estilo según profesor	60.0%	20.0%	20.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	60.0%	20.0%	20.0%	100.0%	

a. Escuela a la que pertenece = Derecho

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.378	.659
N de casos válidos		5	

a. Escuela a la que pertenece = Derecho

APENDICE 12. Correlación encuestas profesores y estudiantes, Programa de Filosofía y Humanidades

			Estilo según estudiantes			
			Directivo	Participativo Planificador	Total	
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Recuento	0	1	1	
		% de Estilo según profesor	.0%	100.0%	100.0%	
		% de Estilo según estudiantes	.0%	25.0%	16.7%	
		% del total	.0%	16.7%	16.7%	
		Participativo Tutorial	Recuento	2	2	4
			% de Estilo según profesor	50.0%	50.0%	100.0%
	% de Estilo según estudiantes		100.0%	50.0%	66.7%	
		% del total	33.3%	33.3%	66.7%	
		Participativo Investigativo	Recuento	0	1	1
			% de Estilo según profesor	.0%	100.0%	100.0%
	% de Estilo según estudiantes		.0%	25.0%	16.7%	
		% del total	.0%	16.7%	16.7%	
Total		Recuento	2	4	6	
		% de Estilo según profesor	33.3%	66.7%	100.0%	
	% de Estilo según estudiantes	100.0%	100.0%	100.0%		
	% del total	33.3%	66.7%	100.0%		

a. Escuela a la que pertenece = Filosofía y Humanidades

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.447	.472
N de casos válidos		6	

a. Escuela a la que pertenece = Filosofía y Humanidades

APENDICE 13. Correlación encuestas profesores y estudiantes, Programa de Comunicación Social y Periodismo

			Estilo según estudiantes		
			Participativo Tutorial	Participativo Planificador	Total
Estilo según profesor	Participativo Tutorial	Recuento	0	1	1
		% de Estilo según profesor	.0%	100.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	.0%	100.0%	50.0%
		% del total	.0%	50.0%	50.0%
	Participativo Investigativo	Recuento	1	0	1
		% de Estilo según profesor	100.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	100.0%	.0%	50.0%
		% del total	50.0%	.0%	50.0%
	Total	Recuento	1	1	2
		% de Estilo según profesor	50.0%	50.0%	100.0%
% de Estilo según estudiantes		100.0%	100.0%	100.0%	
% del total		50.0%	50.0%	100.0%	

a. Escuela a la que pertenece = Comunicación social y Periodismo

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.707	.157
N de casos válidos		2	

a. Escuela a la que pertenece = Comunicación social y Periodismo

APENDICE 14. Correlación encuestas profesores y estudiantes, Programa de Finanzas y Comercio Exterior

			Estilo según estudiantes			
			Directivo	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Recuento	1	2	0	3
		% de Estilo según profesor	33.3%	66.7%	.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	100.0%	66.7%	.0%	60.0%
		% del total	20.0%	40.0%	.0%	60.0%
	Participativo Tutorial	Recuento	0	1	0	1
		% de Estilo según profesor	.0%	100.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	.0%	33.3%	.0%	20.0%
		% del total	.0%	20.0%	.0%	20.0%
	Participativo Investigativo	Recuento	.0%	.0%		
		% de Estilo según profesor	.0%	.0%		
		% de Estilo según estudiantes	0	0	1	1
		% del total	.0%	.0%	100.0%	100.0%
	Total	Recuento	1	3	1	5
% de Estilo según profesor		20.0%	60.0%	20.0%	100.0%	
% de Estilo según estudiantes		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
% del total		20.0%	60.0%	20.0%	100.0%	

a. Escuela a la que pertenece = Finanzas

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.725	.235
N de casos válidos		5	

a. Escuela a la que pertenece = Finanzas

APENDICE 15. Correlación encuestas profesores y estudiantes, Programa de Economía y Banca Internacional

			Estilo según estudiantes		
			Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Total
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Recuento	0	1	1
		% de Estilo según profesor	.0%	100.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	.0%	50.0%	25.0%
		% del total	.0%	25.0%	25.0%
	Participativo Investigativo	Recuento	2	1	3
		% de Estilo según profesor	66.7%	33.3%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	100.0%	50.0%	75.0%
		% del total	50.0%	25.0%	75.0%
	Total	Recuento	2	2	4
		% de Estilo según profesor	50.0%	50.0%	100.0%
		% de Estilo según estudiantes	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	50.0%	50.0%	100.0%

a. Escuela a la que pertenece = Economía

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.500	.248
	N de casos válidos	4	

a. Escuela a la que pertenece = Economía

APENDICE 16. Resultado por áreas en las encuestas a estudiantes

			Área a la que pertenece			
			Ciencias Económicas y Administrativas	Humanidades	Matemáticas	Total
Estilo según estudiantes	Directivo	Recuento	1	2	0	3
		% de Estilo según estudiantes	33.3%	66.7%	.0%	100.0%
		% de Área a la que pertenece	7.7%	15.4%	.0%	9.4%
	Participativo	% del total	3.1%	6.2%	.0%	9.4%
		Recuento	2	7	0	9
		% de Estilo según estudiantes	22.2%	77.8%	.0%	100.0%
		% de Área a la que pertenece	15.4%	53.8%	.0%	28.1%
	Planificador	% del total	6.2%	21.9%	.0%	28.1%
		Recuento	9	2	5	16
		% de Estilo según estudiantes	56.2%	12.5%	31.2%	100.0%
	Tutorial	% de Área a la que pertenece	69.2%	15.4%	83.3%	50.0%
		% del total	28.1%	6.2%	15.6%	50.0%
Estilo según docentes	Participativo	Recuento	1	2	1	4
		% de Estilo según estudiantes	25.0%	50.0%	25.0%	100.0%
		% de Área a la que pertenece	7.7%	15.4%	16.7%	12.5%
	Investigativo	% del total	3.1%	6.2%	3.1%	12.5%
		Recuento	13	13	6	32
		% de Estilo según estudiantes	40.6%	40.6%	18.8%	100.0%
	Total	% de Área a la que pertenece	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	40.6%	40.6%	18.8%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.529	.053
	N de casos válidos	32	

APENDICE 17. Correlación estilo pedagógico (según profesores y estudiantes) y género de los docentes

Según Profesores

			Género del profesor		
			Masculino	Femenino	Total
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Recuento	9	1	10
		% de Estilo según profesor	90.0%	10.0%	100.0%
		% de Género del profesor	31.0%	33.3%	31.2%
		% del total	28.1%	3.1%	31.2%
	Participativo Tutorial	Recuento	11	1	12
		% de Estilo según profesor	91.7%	8.3%	100.0%
		% de Género del profesor	37.9%	33.3%	37.5%
		% del total	34.4%	3.1%	37.5%
	Participativo Investigativo	Recuento	9	1	10
		% de Estilo según profesor	90.0%	10.0%	100.0%
		% de Género del profesor	31.0%	33.3%	31.2%
		% del total	28.1%	3.1%	31.2%
	Total	Recuento	29	3	32
		% de Estilo según profesor	90.6%	9.4%	100.0%
		% de Género del profesor	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	90.6%	9.4%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.028	.988
	N de casos válidos	32	

Según Estudiantes

			Género del profesor		
			Masculino	Femenino	Total
Estilo según estudiantes	Directivo	Recuento	2	1	3
		% de Estilo según estudiantes	66.7%	33.3%	100.0%
		% de Género del profesor	6.9%	33.3%	9.4%
		% del total	6.2%	3.1%	9.4%
	Participativo Planificador	Recuento	8	1	9
		% de Estilo según estudiantes	88.9%	11.1%	100.0%
		% de Género del profesor	27.6%	33.3%	28.1%
		% del total	25.0%	3.1%	28.1%
	Participativo Tutorial	Recuento	15	1	16
		% de Estilo según estudiantes	93.8%	6.2%	100.0%
		% de Género del profesor	51.7%	33.3%	50.0%
		% del total	46.9%	3.1%	50.0%
	Participativo Investigativo	Recuento	4	0	4
		% de Estilo según estudiantes	100.0%	.0%	100.0%
		% de Género del profesor	13.8%	.0%	12.5%
		% del total	12.5%	.0%	12.5%
	Total	Recuento	29	3	32
		% de Estilo según estudiantes	90.6%	9.4%	100.0%
		% de Género del profesor	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	90.6%	9.4%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.277	.448
	N de casos válidos	32	

APENDICE 18. Correlación estilo pedagógico (según profesores y estudiantes) y experiencia laboral de los docentes

Según Profesores

			Experiencia laboral (en años)				
			1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	21 en adelante	Total
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Recuento	1	2	4	3	10
		% de Estilo según profesor	10.0%	20.0%	40.0%	30.0%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	25.0%	33.3%	33.3%	30.0%	31.2%
		% del total	3.1%	6.2%	12.5%	9.4%	31.2%
	Participativo Tutorial	Recuento	2	2	4	4	12
		% de Estilo según profesor	16.7%	16.7%	33.3%	33.3%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	50.0%	33.3%	33.3%	40.0%	37.5%
		% del total	6.2%	6.2%	12.5%	12.5%	37.5%
	Participativo Investigativo	Recuento	1	2	4	3	10
		% de Estilo según profesor	10.0%	20.0%	40.0%	30.0%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	25.0%	33.3%	33.3%	30.0%	31.2%
		% del total	3.1%	6.2%	12.5%	9.4%	31.2%
	Total	Recuento	4	6	12	10	32
		% de Estilo según profesor	12.5%	18.8%	37.5%	31.2%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	12.5%	18.8%	37.5%	31.2%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.115	.999
	N de casos válidos	32	

Según Estudiantes

			Experiencia laboral (en años)				
			1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	21 en adelante	Total
Estilo según estudiantes	Directivo	Recuento	0	0	0	3	3
		% de Estilo según estudiantes	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	.0%	.0%	.0%	30.0%	9.4%
		% del total	.0%	.0%	.0%	9.4%	9.4%
	Participativo Planificador	Recuento	0	1	3	5	9
		% de Estilo según estudiantes	.0%	11.1%	33.3%	55.6%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	.0%	16.7%	25.0%	50.0%	28.1%
		% del total	.0%	3.1%	9.4%	15.6%	28.1%
	Participativo Tutorial	Recuento	4	3	8	1	16
		% de Estilo según estudiantes	25.0%	18.8%	50.0%	6.2%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	100.0%	50.0%	66.7%	10.0%	50.0%
		% del total	12.5%	9.4%	25.0%	3.1%	50.0%
	Participativo Investigativo	Recuento	0	2	1	1	4
		% de Estilo según estudiantes	.0%	50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	.0%	33.3%	8.3%	10.0%	12.5%
		% del total	.0%	6.2%	3.1%	3.1%	12.5%
	Total	Recuento	4	6	12	10	32
		% de Estilo según estudiantes	12.5%	18.8%	37.5%	31.2%	100.0%
		% de Experiencia laboral (en años)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	12.5%	18.8%	37.5%	31.2%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.604	.031
	N de casos válidos	32	

APENDICE 19. Correlación estilo pedagógico (en 2 categorías: estilo Directivo y estilos Participativos) y experiencia laboral de los docentes

Asociación entre el estilo del profesor según alumnos y la experiencia laboral. Directivo vs. Estilos Participativos

			Experiencia laboral (en años)				Total
			1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	21 en adelante	
Código estilo profesor	Directivo	Count	0	0	0	3	3
		% within Códigos estilo profesor	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% within Experiencia laboral (en años)	,0%	,0%	,0%	30,0%	9,4%
		% of Total	,0%	,0%	,0%	9,4%	9,4%
	Participativo	Count	4	6	12	7	29
		% within Estilo según profesor	13,8%	20,7%	41,4%	24,1%	100,0%
		% within Estilo según estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%	70,0%	90,6%
		% of Total	12,5%	18,8%	37,5%	21,9%	90,6%
	Total	Count	4	6	12	10	32
		% within Estilo según profesor	12,5%	18,8%	37,5%	31,3%	100,0%
		% within Estilo según estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	12,5%	18,8%	37,5%	31,3%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,431	,063
N of Valid Cases		32	

APENDICE 20. Correlación estilo pedagógico (según estudiantes) y edad de los docentes

			Edad del profesor				
			25-35	36-45	46-55	56 en adelante	Total
Estilo según estudiantes	Directivo	Recuento	0	0	0	3	3
		% de Estilo según estudiantes	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%
		% de Edad del profesor	.0%	.0%	.0%	27.3%	9.4%
		% del total	.0%	.0%	.0%	9.4%	9.4%
	Participativo Planificador	Recuento	0	2	2	5	9
		% de Estilo según estudiantes	.0%	22.2%	22.2%	55.6%	100.0%
		% de Edad del profesor	.0%	40.0%	15.4%	45.5%	28.1%
		% del total	.0%	6.2%	6.2%	15.6%	28.1%
	Participativo Tutorial	Recuento	3	2	10	1	16
		% de Estilo según estudiantes	18.8%	12.5%	62.5%	6.2%	100.0%
		% de Edad del profesor	100.0%	40.0%	76.9%	9.1%	50.0%
		% del total	9.4%	6.2%	31.2%	3.1%	50.0%
	Participativo Investigativo	Recuento	0	1	1	2	4
		% de Estilo según estudiantes	.0%	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
		% de Edad del profesor	.0%	20.0%	7.7%	18.2%	12.5%
		% del total	.0%	3.1%	3.1%	6.2%	12.5%
	Total	Recuento	3	5	13	11	32
		% de Estilo según estudiantes	9.4%	15.6%	40.6%	34.4%	100.0%
		% de Edad del profesor	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	9.4%	15.6%	40.6%	34.4%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.589	.048
	N de casos válidos	32	

APENDICE 21. Correlación estilo pedagógico (sengún profesores) y edad de los docentes

			Edad del profesor				
			25-35	36-45	46-55	56 en adelante	Total
Estilo según profesor	Participativo Planificador	Recuento	0	0	8	2	10
		% de Estilo según profesor	.0%	.0%	80.0%	20.0%	100.0%
		% de Edad del profesor	.0%	.0%	61.5%	18.2%	31.2%
		% del total	.0%	.0%	25.0%	6.2%	31.2%
	Participativo Tutorial	Recuento	2	2	2	6	12
		% de Estilo según profesor	16.7%	16.7%	16.7%	50.0%	100.0%
		% de Edad del profesor	66.7%	40.0%	15.4%	54.5%	37.5%
		% del total	6.2%	6.2%	6.2%	18.8%	37.5%
	Participativo Investigativo	Recuento	1	3	3	3	10
		% de Estilo según profesor	10.0%	30.0%	30.0%	30.0%	100.0%
		% de Edad del profesor	33.3%	60.0%	23.1%	27.3%	31.2%
		% del total	3.1%	9.4%	9.4%	9.4%	31.2%
	Total	Recuento	3	5	13	11	32
		% de Estilo según profesor	9.4%	15.6%	40.6%	34.4%	100.0%
		% de Edad del profesor	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	9.4%	15.6%	40.6%	34.4%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.519	.066
	N de casos válidos	32	

APENDICE 22. Correlación estilo pedagógico (en 2 categorías: estilo Directivo y estilos Participativos) y tipo de vinculación de los docentes

			Tipo de vinculación (Tiempo completo, medio tiempo, cátedra)			
			Tiempo completo	Medio tiempo	Cátedra	Total
Códigos según profesor	Directivo	Recuento	2	0	1	3
		% de Códigos estilo profesor	66.7%	.0%	33.3%	100.0%
		% de Tipo de vinculación (Tiempo completo, medio tiempo, cátedra)	20.0%	.0%	5.6%	9.4%
		% del total	6.2%	.0%	3.1%	9.4%
	Participativo	Recuento	8	4	17	29
		% de Códigos estilo profesor	27.6%	13.8%	58.6%	100.0%
		% de Tipo de vinculación (Tiempo completo, medio tiempo, cátedra)	80.0%	100.0%	94.4%	90.6%
		% del total	25.0%	12.5%	53.1%	90.6%
	Total	Recuento	10	4	18	32
		% de Códigos estilo profesor	31.2%	12.5%	56.2%	100.0%
		% de Tipo de vinculación (Tiempo completo, medio tiempo, cátedra)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	31.2%	12.5%	56.2%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.245	.359
	N de casos válidos	32	

APENDICE 23. Desviaciones del promedio en los distintos programas

PROGRAMA	REGISTROS	PROMEDIO (μ)	DESVIACIÓN TÍPICA (σ)
Derecho	4838	3,5	1,04
Filosofía y Humanidades	375	3,44	1,278
Comunicación Social y Periodismo	2629	3,418	0,957
Matemáticas	401	3,24	0,95
Finanzas y Comercio Exterior	7712	3,4	1,02
Economía y Banca Internacional	720	3,4	1,16
Administración Empresarial	2228	3,406	1,09

APENDICE 24. Correlación estilo pedagógico (según profesores) y programas y áreas, en España

	Programa							Total
	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Económicas y Empresariales	Arquitectura	Humanidades y Ciencias de la Educación	Ciencias Experimentales y de la salud	Veterinaria	Ciencias Jurídicas y de la Administración	
Estilo según profesor	Recuento	0	2	3	0	1	1	8
	% de Estilo profesor	.0%	25.0%	37.5%	.0%	12.5%	12.5%	100.0%
	% de Programa	.0%	50.0%	100.0%	.0%	33.3%	100.0%	50.0%
Investigativo	% del total	.0%	12.5%	18.8%	.0%	6.2%	6.2%	50.0%
	Recuento	2	0	0	1	2	0	5
	% de Estilo profesor	40.0%	.0%	.0%	20.0%	40.0%	.0%	100.0%
Planificador	% de Programa	100.0%	.0%	.0%	50.0%	66.7%	.0%	31.2%
	% del total	12.5%	.0%	.0%	6.2%	12.5%	.0%	31.2%
	Recuento	0	2	0	1	0	0	3
Total	% de Estilo profesor	.0%	66.7%	.0%	33.3%	.0%	.0%	100.0%
	% de Programa	.0%	50.0%	.0%	50.0%	.0%	.0%	18.8%
	% del total	.0%	12.5%	.0%	6.2%	.0%	.0%	18.8%
Total	Recuento	2	4	3	2	3	1	16
	% de Estilo profesor	12.5%	25.0%	18.8%	12.5%	18.8%	6.2%	100.0%
	% de Programa	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	12.5%	25.0%	18.8%	12.5%	18.8%	6.2%	100.0%

Medidas sinébricas

Nominal por nominal	Valor	Sig. aproximada
Coefficiente de contingencia	.717	.152
N de casos válidos	16	

			Área				
			Ciencias Económicas y Empresariales	Humanidades	Ciencias de la salud	Arquitectura	Total
Estilo Tutorial profesor	Recuento	3	0	2	3	8	
		% de Estilo profesor	37.5%	.0%	25.0%	37.5%	100.0%
		% de Área	60.0%	.0%	50.0%	100.0%	50.0%
		% del total	18.8%	.0%	12.5%	18.8%	50.0%
	Investigativo	0	3	2	0	5	
		% de Estilo profesor	.0%	60.0%	40.0%	.0%	100.0%
		% de Área	.0%	75.0%	50.0%	.0%	31.2%
		% del total	.0%	18.8%	12.5%	.0%	31.2%
	Planificador	2	1	0	0	3	
		% de Estilo profesor	66.7%	33.3%	.0%	.0%	100.0%
		% de Área	40.0%	25.0%	.0%	.0%	18.8%
		% del total	12.5%	6.2%	.0%	.0%	18.8%
Total	5	4	4	3	16		
	% de Estilo profesor	31.2%	25.0%	25.0%	18.8%	100.0%	
	% de Área	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	31.2%	25.0%	25.0%	18.8%	100.0%	

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.648	.072
	N de casos válidos	16	

APENDICE 25. Transcripción de entrevistas

ENTREVISTAS A PROFESORES

PROFESORES

Directivos

Profesor 2. Directivo

Entrevistadora: Constanza Corredor

C.C: Profesor buenos días. Estamos con el Doctor XXX, él es profesor de la Escuela de Derecho y nos va a comentar algo sobre su experiencia docente universitaria. Buenos días Doctor.

P: Muy buenos días, cómo le va

C.C: Muy bien Doctor, gracias. Quisiera que nos comentara ¿por qué se dedicó usted a enseñar?

P: Veá, esa fue una cosa meramente accidental. Uno realmente muchas veces no hace lo que quiere hacer, sino que la vida lo lleva allá. Yo estudié inicialmente en el Instituto Técnico Superior Pascual Bravo y ahí aprendí una cosa que nada tiene que ver con el Derecho, imagínese que fue mecánica de motores... totalmente diferente a todo esto. Después de que yo salí de ahí me fui para el cuartel y cuando regresé de pagar servicio militar el Instituto me ofreció las clases de taller, clases teóricas y prácticas, enseñanza de motor diesel, todo tipo de motores, entonces no tuve más remedio porque no tenía nada más que hacer, entonces fui, acepté y di clases como tres años, tanto teórica y práctica; ahí fue donde inicié realmente, me empezó a gustar la clase, me empezó realmente a gustar que los alumnos sí entendían lo que se les explicaba, sí captaban la enseñanza, sí aplicaban las enseñanzas, y me di cuenta, en cierta manera, que yo podía transmitir lo que sabía, y me fue gustando realmente la docencia, y ahí estuve como tres años hasta que después ya me vine a Bogotá a hacer la carrera de Derecho.

C.C: Y su experiencia docente, digamos en el área del Derecho

P: Posteriormente, en el área del Derecho, yo no sé cómo me localizó la Universidad La Salle, y en La Salle di Derecho Comercial durante tres o cuatro años, lamentablemente tuve que renunciar a la cátedra de La Salle; posteriormente me buscó otra universidad, realmente no sé, no recuerdo

muy bien si fue Santo Tomás o fue la Católica, a que dictara Títulos Valores, todos me localizaron, yo nunca pedí nada, y dicté Títulos Valores en una de esas universidades, como otros dos años. Posteriormente, estando ya en mi oficina, también el Doctor Rodrigo Noguera Laborde me invitó a que le colaborara aquí en la Sergio Arboleda y resulta que aquí en la Sergio Arboleda llevo como quince o dieciséis años.

C.C: ¿Fundador?

P: Dictando la clase de Comercial... siempre, sí, exactamente, y me di pues cuenta, ¡me gustó!, me gustó realmente la docencia, y me gusta transmitir la experiencia y que otros se aprovechen de ella. En todos los años que llevo de práctica que otros se aprovechen de ella.

C.C: ¿Qué metodología utiliza usted?

P: Es decir, depende muchas veces de los alumnos, es la metodología. Cuando veo unos alumnos completamente pasivos, que ha sucedido y sucede, realmente trato de alentarlos un poquito, pero cuando veo realmente que no es la materia prima para que se muevan, utilizo realmente la cátedra magistral, muy seria, dicto mis tres cuartos de hora, mi hora, y nada más. Cuando ya veo alumnos interesados realmente, cuando hay alumnos a veces que se mueven, ellos mismos se encargan de mover la clase, y algunos que presentan muchos interrogantes; es decir, alumnos que desean la clase, pues ya cambio el método de clase, ya hago una cosa como más cercana, más personalizada hacia los alumnos, ya los pongo a que ellos mismos interroguen al profesor, que ellos interpreten las leyes, que ellos miren cuál es el sentido, y la clase se va muy rápido entre clase de anécdota y chiste, porque aprovecho la clase para anécdotas de la vida profesional, y así pasa rápido la clase, realmente hay clases muy activas.

C.C: Cuando usted encuentra en su aula problemas de indisciplina, problemas de aquellos chicos que encuentra uno el líder que le quiere dañar la clasecita a uno...

P: No, realmente yo he corrido con mucha suerte, no he encontrado casos serios de indisciplina, que yo me pueda quejar, no, lo normal que ha sido del muchacho y la muchacha que conversan, se ríen, pero uno está allá esforzándose, eso sí, se lo digo francamente, actúo según mi estado, a veces les digo, mire ustedes que se están riendo tanto, que están echando un chiste, cuéntenoslo a todos, cuéntenos el chiste a ver por qué se ríen y

todos pues nos divertimos aquí, participamos, entonces cuéntenos a ver. Y otras veces sí golpeo el escritorio.

(golpe al escritorio)

P: Silencio allá, que a mí me costó preparar esta clase para que ustedes se pongan a reírse, allá señorita por Dios. Así lo trato, pero realmente lo repito, problemas de indisciplina serios, no, nunca he tenido, nunca.

C.C: Doctor, en el momento de evaluar ¿cómo evalúa usted?

P: ¿Evaluar? usted me dice notas o cómo

C.C: Pues sí, notas

P: Evalúo mucho y me gusta mucho la intervención en clase, al alumno que interviene bastante en la clase, que son los alumnos activos realmente, generalmente lo tomo en cuenta cuando hago los quizes o cuando hago exámenes, ese alumno lo tomo en cuenta, y es un alumno que me ayuda a mí en la clase porque lo pongo mucho a participar en clase.

C.C: Claro, sí

P: A ese alumno que interviene, es de los que más me participan, y entonces lo pongo a que participe, inclusive cuando dice un alumno ‘no entendí eso’, ‘a ver, usted, explíqueme, explíqueme, a ver por qué no entendió’

C.C: Sus evaluaciones ¿son orales o las prefiere escritas?

P: No, las prefiero escritas. Las prefiero realmente escritas porque considero que tengo más independencia... en la evaluación escrita

C.C: ¿Usted admira a algún pedagogo en particular? Conoce a alguno...

P: Pues no, sinceramente no

C.C: ¿Ha tenido formación en pedagogía?

P: No la he tenido

C.C: Entonces su experiencia y...

P: Es empírica, empírica no más

C.C: ¿Cuál cree usted que es su fortaleza como docente?

P: El conocimiento de la materia

C.C: ¿En este momento dicta qué Doctor?

P: Dictó Sociedades, la parte especial y creo que conozco muy bien la materia porque esa ha sido mi profesión durante muchos años.

C.C: Tiene la praxis que hace al maestro

P: Trabajé durante diez años en la Superintendencia de Sociedades, y siempre me dediqué a esa profesión, a las sociedades y a la asesoría de las empresas, entonces considero que mi fortaleza sí es el conocimiento que tengo.

C.C: ¿Sigue activo en esa parte?

P: Sigo, sigo

C.C: ¿Tiene su oficina?

P: Sí, tengo mi oficina y sigo activo, claro que sí.

C.C: ¿Cuál es su principal compromiso como docente?

P: Mi principal compromiso como docente es que el alumno se interese por la materia que yo estoy dictando, lo demás viene como accesorio, si el alumno se interesa por la materia aprende la materia, y quiere seguir esa materia, y se dedica a esa profesión sobre esa materia, entonces mi interés es que coja interés en la materia, que quiera la materia.

C.C: Doctor, ¿usted siente alguna dificultad en la parte docente?

P: No, realmente no, eso depende muchas veces de los mismos cursos, los cursos adornan la materia y realmente ha habido cursos que han sido pasivos, donde se les pone trabajo de investigación, trabajo de lectura y el alumno no responde, inclusive ha habido ausencias, que uno se queja de ausencias, uno a veces no se explica por qué, yo quizá tenga el mismo método y en otro curso el alumno responde.

C.C: Sí, a veces hasta tiene uno cursos paralelos absolutamente antagónicos.

P: Sí, y en verdad esa es la dificultad que yo he visto realmente.

C.C: ¿Usted cree que puede mejorar su desempeño como docente?

P: Pues, le quiero contar una cosa, que en Derecho Comercial obtuvimos el primer puesto en el país, por encima de...

C.C: ¿Por qué cree usted que...

P: Por encima de todas las universidades, porque considero que estamos empleando un buen método, pero no obstante le digo, de pronto si yo conociera otros métodos de enseñanza, posiblemente podríamos llegar al máximo, mejor de lo que estamos, pero realmente los métodos de enseñanza que yo empleo son métodos empíricos, realmente, no porque lo haya aprendido sino que son... o tal vez sigo el ejemplo de mis profesores, ¿no es cierto?, que nos gustaban, otros no nos gustaban, tal vez sigo el método de mis profesores universitarios, sí.

C.C: Doctor, usted... pues uno sabe ahí en la casita de Derecho pero, ¿usted tiene comunicación permanente con los docentes de su Escuela?

P: Todos los días, todos los días arrimamos a una mesa de profesores en donde hacemos consultas, discutimos cosas de Derecho, charlamos, contamos chistes, contamos anécdotas, arreglamos el país, lo descomponemos, pero eso es de todos los días.

C.C: Todas las mañanas, ¿no?

P: De todas las mañanas.

C.C: ¿Cómo cree usted que pueden mejorar sus alumnos, en qué pueden mejorar sus alumnos?

P: ¿Lo que es en mi clase?

C.C: Sí.

P: Pues realmente, si yo lo supiera emplearía el método, emplearía el método para que mejoraran más.

C.C: Pero generalmente, a sus alumnos les va bien académicamente, pero ¿en notas y eso también se refleja ese esfuerzo?

P: Mire, depende mucho de los cursos, hay cursos en que prácticamente me pasan todos, nota uno cuando le van a pasar casi todos, cuando el curso es muy emotivo, se preocupan mucho, interactúan, hacen preguntas, dice uno este curso es bueno y efectivamente así sucede, cuando el curso es sumamente pasivo se quedan más.

C.C: Doctor ha sido muy amable al haber compartido su experiencia con nosotros, le agradecemos muchísimo y esperamos que nos encontremos en esas tertulias.

P: Mañana tenemos, esas tertulias comienzan desde las seis y pico de la mañana.

C.C: Es que yo soy de las que vienen por la tarde.

P: Hay tertulias, pero excelentes, gozamos, nos reímos.

C.C: Mejoran el país ahí.

P: Y lo desarreglamos también, y tumbamos ministros y ponemos ministros, todo lo que usted quiera.

C.C: Doctor muy amable, muchísimas gracias, gracias por su tiempo.

P: Bueno

Profesor 10. Directivo.

Entrevistador: Campo Elías Burgos

C.B: Listo, entonces en primer lugar agradecerle la colaboración, este es un trabajo que esperamos tenga alguna aplicabilidad en lo que hace referencia al mejoramiento del desempeño de los profesores de la Universidad, el trabajo está previsto para realizarlo primero aquí, en la Sergio Arboleda, esperamos realizarlo con otras universidades de aquí de Bogotá y del país, confrontar los resultados y más adelante realizaríamos la misma investigación con algunas universidades del exterior; entonces tenemos asegurados ya

algunos contactos, concretamente con la Autónoma, un convenio con la Universidad Nacional Autónoma de México, y la idea es aprovechando, estos convenios que tiene la Universidad, además con San Pablo CEU, realizar el mismo trabajo. Bueno, entonces hemos acordado aquí una serie de preguntas, no sé si quiere leerlas.

P: No, vamos ahora

C.B: Una es muy simple, ¿por qué se dedicó a la docencia, por qué se dedicó usted al profesorado?

P: A ver, yo creo, honradamente, que eso es algo que pertenece a mi ser, a mi manera de ser, a mi condición, sí, porque desde la escuela ya, estoy hablando de un pueblito de Granada, allá por mil novecientos cuarenta y nueve, cincuenta, sí, en plena situación de calamidad y de hambre, el maestro, el profesor Don Joaquín ya me ponía a mí a darle clase a otros niños que eran más pequeños y que estaban en niveles inferiores porque estábamos en la escuela unitaria, y la escuela unitaria es que en un mismo salón están todos los niños, los que serían de sexto, de quinto, de cuarto, de primaria, allí estaban todos, con un solo maestro y entonces, pues el maestro recurría a los que él, veía que podíamos tener habilidades para eso, para hacer trabajo ya de grupo y demás, o sea, éramos como sub-maestros delegados del maestro y salíamos a una huerta que había ahí en la escuela y demás, y nos sentábamos debajo de los árboles y por allá... y esa experiencia, después que he sido... yo he sido, pues prácticamente profesor y maestro en todos los momentos de la vida, siempre he tenido esa misión, digámoslo así, o esa vocación, incluso, pues en la charla común y corriente en un tren o en el autobús y demás uno es más maestro que otra cosa, eso es algo que está en la entraña de uno.

C.B: Ya hablando formalmente, en términos generales, ¿cómo es una clase suya?

P: A ver, una clase mía tiene diferentes facetas. Sí, normalmente es la filosofía, entonces en primer lugar, yo creo que lo primero que debe tener el alumno es una estructura mental clara, coherente y organizada del tema. Sí. Esta parte de la estructura mental clara del tema y el trabajo de manera catedrática, o sea, yo doy ese asunto, expongo, pero expongo estructuras mentales, una vez que está clara la estructura mental, diga usted, Platón, el Libro Séptimo, de dónde salió, dónde estaba el protagonista del tema, de dónde salió, qué camino recorrió, las características del camino, a dónde llegó, ya

eso nos da una estructura clara, sí. Ya una vez que la estructura mental está clara entonces entro a profundizar sobre los diferentes aspectos, también de manera catedrática; y el segundo momento, digamos eso es clase magistral que yo doy, en el segundo momento ya les digo a los alumnos que deben de leer, la obra correspondiente a ese tema, sigamos con el mismo caso, el Libro Séptimo de La República.

C.B: Lo hacen en clase.

P: No, eso es por fuera, pero siempre que pongo una lectura doy unas herramientas metodológicas para abordar, una guía con preguntas, por ejemplo les pregunto en qué condiciones estaba el habitante de la caverna, de dónde salió, cuáles son las características, cuáles fueron, cuáles son las etapas del camino, a dónde llegó, entonces esas preguntas son una especie de guía, pero deben responderlas, en el primer momento deben responderlas con citas textuales de la obra, ahí no permito que ellos den su opinión, ni que pongan con sus propias palabras, no, ahí no, sino que en el primer momento deben responderlas con citas, frases textuales de la obra, para que haya lectura directa y apropiación directa del texto, eso debe presentarlo en forma escrita y llegar a la clase siguiente con el trabajo, ahí hacemos una especie de plenaria y digo: a ver, la primera pregunta dice, en qué condiciones estaba el habitante de la caverna, quién quiere responder, o fulanito léame qué citas seleccionó. Después que me dice: mire yo seleccioné esta cita y la lee, alguien tiene algunas más para complementar, sino pues pasamos a la segunda y así sucesivamente.

Una vez que se ha terminado este trabajo, a veces también el alumno llega individualmente con su trabajo, si veo que todos leen su trabajo, les digo que tenemos la clase para hacer un trabajo de grupo, grupos de tres o cuatro, donde cada uno confronta las respuestas que ha dado para que me den una respuesta de todo el grupo complementado, a eso le dedico una clase también, y después ya sí viene la plenaria por un relator de cada uno de los grupos.

C.B: ¿No resulta muy dilatado el método?

P: No, porque eso normalmente se hace, o sea, yo diseño de tal manera la temática en el programa didáctico que puedo medir cuanto puedo darle a cada tema.

C.B: Y las lecturas son muy extensas, cortas, más o menos...

P: Las lecturas pueden ser libros completos, a veces son libros completos, por ejemplo puede ser el *Libro Séptimo*, pueden ser apartes de la *Metafísica*, pueden ser los primeros capítulos del *Itinerario de la mente hacia Dios* de San Buenaventura, puede ser *El Critón* de Platón, pueden ser aspectos de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* y puede ser la primera parte del *Discurso del método*, o las tres primeras partes del *Discurso del método*, o sea, a veces sí tienen que leer obras, de Nietzsche, por ejemplo, leen tres obras, de Kierkegaard leen dos obras, o sea, normalmente combino en un semestre, en el desarrollo de un tratado, de una materia, hacen lectura de cuatro o cinco obras o selección de textos más o menos, ¿sí?, después profundizamos en las dificultades que ha habido y hacemos referencia al mapa conceptual, a la estructura mental que se dio al principio, le ponemos ya carne, digámoslo así, con base en la obra y con base en la explicación y tema visto. Normalmente esa es la constante que tengo, o sea, la exposición, la investigación o lectura de obras, el trabajo de grupos y la plenaria, y después ya la profundización y se sigue al tema siguiente, esa es la constante.

C.B: ¿Utiliza un solo método?

P: Sí, yo tengo ese método, o sea, esa sería la estructura metodológica, pero puedo comenzar tranquilamente, por variar los pasos y decir, no voy a hacer la presentación, no voy a hablarles del tema o a darles la estructura mental, vamos a abordar directamente la obra, sí, vamos a abordar la obra con esta metodología o simplemente les doy una metodología mucho más amplia, cuáles son las ideas centrales, cuáles son las ideas secundarias.

C.B: Los resultados de ese procedimiento cómo los evalúa.

P: A ver, pues los resultados son muy parecidos al método, primer lugar yo exijo que la estructura mental quede clara, de hecho ellos en las pruebas, en los exámenes ellos me repiten, valga la palabra, o reproducen, *salvatis salvandis*, la estructura mental, o sea, de ahí se parte, de la estructura mental, y después viene el desarrollo, la fundamentación de esa estructura mental y en el 80% de los casos yo quedo altamente satisfecho. Cuando el alumno no...

C.B: ¿Hay orientación y lecturas permanentes?

P: Sí, lógicamente yo tengo que elaborar por cada tema una guía de trabajo, una lectura ya seleccionada con una guía de trabajo para ayudarle al alumno

a la lectura, es como el mapa, o sea, yo creo que lo importante es que el alumno lea Platón o lea Kant, no que me lea a mí, entonces yo lo que hago es facilitarles la lectura, facilitarles el encuentro con la obra, no mandarlos de una vez ahí, o sea, la estructura mental, el mapa primero que se les da, es para facilitarles la lectura de la obra, y las guías también.

C.B: ¿Y la evaluación cómo la hace?

P: Así exactamente, la hago así por la estructura mental o la explicación o a veces también les digo, ya entiendo que el tema lo conocen perfectamente, elabórenme unas impresiones personales, qué aspectos han encontrado positivos, qué aspectos han encontrado oscuros, qué aspectos hay claros, etcétera, eso sí, varía bastante, eso sí puede variar.

C.B: ¿Se puede decir que usted sigue una tendencia en particular, alguna corriente pedagógica, algún autor preferido?

P: Pues, yo creo que es un método que yo me he ido haciendo, a través de toda mi experiencia y demás, me he ido haciendo. Hay otro método que es partir... esto más que nada se da es en el caso de temas metafísicos... ¿qué? De temas de corte ético, entonces el tema es, normalmente partir de una situación de la realidad, un problema real, entonces le dice uno al alumno: mire, en los telediarios, en la prensa, en los noticieros, etc., seleccione el caso de corrupción más protuberante que ha aparecido o seleccione la actitud moral más protuberante que ha aparecido, entonces a partir de ahí ya se genera toda una discusión, una plenaria, etcétera, etcétera, y eso ya prepara para que todo eso sea pensado, reflexionado, analizado a partir de la reflexión filosófica.

C.B: ¿O sea que se podría decir que es una especie de estudio de casos?

P: Sí, o sea, se utilizan los dos métodos, el método deductivo que parte del texto, del texto y va a la realidad, o el método inductivo que parte de la realidad y va al texto para regresar de nuevo a la realidad.

C.B: Y en cuestiones de disciplina... parece que en Derecho no hay problema, pero más o menos cómo se mantiene

P: A ver, por el aspecto de disciplina, será por temperamento, por manera de ser, porque yo soy demasiado estricto y muy exigente, pongo unas normas claras del juego al principio, el primer día, presento el programa, la bibliografía, etcétera y pongo normalmente dos exigencias, las dos exigencias son:

primero cuando usted entra a la clase apaga el celular, porque si el celular suena yo se lo decomiso, o sea me quedo con él, no es nota, me quedo con él, un tiempo.

C.B: ¿Cuánto tiempo?

P: Unos me han durado allí arriba una semana porque... una vez solamente porque el tipo era muy reincidente se lo decomisé, normalmente lo que hago es 'ese celular me lo pone aquí encima de la mesa' y está toda la clase encima de la mesa y al final se lo entrego, pero hay momentos que en la mesa hay dos y tres celulares, primera cuestión; la segunda cuestión es 'si usted cuando yo esté explicando o estemos trabajando en grupos el tema, estudia otra cosa... eso para mí es una falta de respeto grave a mí persona, a mí trabajo, eso es grave, yo lo echo de clase y solicito por lo menos una semana de suspensión de las clases, ocurre, ocurre y de hecho pues lo hago, suspende las clases. No admito... el principio de identidad en filosofía se los estoy recordando continuamente, que le digo que una clase es igual a una clase y una clase no es igual a un comedor, por lo tanto pues durante la clase no permito que estén con la botella de bebida, no con el yogur, no, eso se queda por fuera de la clase; se me facilita mucho también que pongo orden en el salón, los asientos están en orden, y eso permite... entonces yo puestas esas condiciones y al principio siendo un poco estricto, después ya no tengo ningún problema de disciplina, pero ninguno, absolutamente ninguno.

C.B: Bueno, ¿cuál considera que es su mayor fortaleza como profesor?

P: Quizá la claridad mental y la claridad en la exposición, o sea, creo que las evaluaciones que me hacen los alumnos, consideran que la claridad mental y la claridad de la exposición es básica, es básica para ellos, después quizás, conjuntamente, y me estoy refiriendo a los criterios que tiene la evaluación que nos hacen a los profesores, el hecho pues de no mandarlos a las obras para que vean a ver qué hagan, el diseño de guías, eso también les ayuda bastante, les facilita mucho; la disciplina, pues al final reconocen que pudieron trabajar; la puntualidad, tanto para entrar a tiempo, como para asistir puntualmente a todas las horas de clase, yo normalmente no pierdo una hora de clase.

C.B: ¿Alguna debilidad?

P: alguna debilidad es quizás intransigencia en la disciplina, la rigidez y lo estricto en el aspecto de disciplina y en la exigencia también de las tareas y pues quizás es eso.

C.B: Bueno, uno siempre por muy bien que trabaje, por muy buen profesor que sea, siempre es susceptible de mejorar su desempeño, en qué aspecto podría mejorar.

P: A ver, yo considero que tengo una, un vacío, una debilidad, en cuanto a no tener el tiempo suficiente ni la dedicación suficiente para estar en contacto día a día, mes a mes con todo la elaboración filosófica que se va dando, como por ejemplo lectura de revistas actualizadas, asistencia, asistir a las librerías para ver realmente qué ha salido nuevo y demás, eso solamente lo puedo hacer en vacaciones, es cuando dedico tiempo de ir a las librerías y dedico tiempo de leer las revistas actualizadas y demás, ahí sí creo que habría aspectos porque siempre mantenerse uno actualizado y mantener un ritmo de actualización, pues siempre es bastante, bastante difícil. Ahí creo que hay un aspecto interesante, quizá uno sea demasiado... demasiado no, ponga énfasis en los clásicos, los clásicos, las obras clásicas, los autores clásicos y demás y descuide un poquitico, no lo moderno porque no sería lo moderno, a mí manera de entender también entraría dentro de lo clásico, sino lo actual, los desarrollos actuales aunque en el tema de la ética sí procuro estar muy atento a los lineamientos que van apareciendo, ahí sí; en otros aspectos, el aspecto metodológico, ese método me ha funcionado bien, me ha funcionado bien; habría un aspecto, también sería un seguimiento más personalizado, porque yo le hago a los alumnos seguimiento pero ese seguimiento en la clase, en el grupo etcétera, etcétera, pero me gustaría... no sé, es un seguimiento de alumno, sobre un tema, pero notando un seguimiento ya personalizado sobre una vivencia, un problema, etcétera, etcétera, creo que en esta dimensión de personalización, creo que ahí, hay una deficiencia, grande, como digo, yo hago un seguimiento de alumno, de tema, de proceso educativo, etcétera, pero de persona no.

C.B: Bueno, y como para cerrar esta conversación, ¿cuál considera usted que es su compromiso fundamental como docente?

P: Mi compromiso fundamental como docente es el respeto a la persona, en el trato de la persona, y eso implica lógicamente poner lo mejor de mí mismo, de mis condiciones etcétera, para que pues el alumno salga adelante y lógicamente el compromiso con la persona es el compromiso con la sociedad y con el país y con todo lo que pueda, pues uno también tiene compromiso de tipo institucional, pero también quizá el compromiso más grande es con la autoestima, la auto imagen y la auto lealtad que uno pueda tener.

C.B: Bueno, le reitero el agradecimiento

P: Espero que la alumna diga sí ha dicho la verdad porque que tal que la alumna diga que... (risas) eso que está diciendo...

C.B: Ya tendrá la oportunidad de mirar los resultados de todo esto, gracias.

P: Bueno.

Profesor 22. Directivo

Entrevistadora: Irma Molina

Irma Molina: Bueno, muy buenas tardes Doctor, gracias por haber aceptado nuestra invitación. El grupo INVEDUSA de la Universidad Sergio Arboleda, está adelantando una investigación denominada *Los estilos Pedagógicos y su impacto en el Aprendizaje de los Alumnos*; nosotros ya hemos realizado dos fases, básicamente un marco teórico y aplicamos unas primeras encuestas. Ya la fase que estamos iniciando el día de hoy es la fase 3, en la cual queremos tener una comunicación directa con algunos docentes de la Universidad Sergio Arboleda. Queremos tener una charla sobre cómo ha sido su actividad pedagógica. Podría iniciar comentándonos, ¿por qué se dedicó a la enseñanza, cuál es su formación, y cómo llegó a ésta actividad?

P: Muchas gracias Irma y con mucho gusto atiendo a su solicitud. Yo creo que a mí eso me viene por sangre, porque mi abuelo paterno y mi papá fueron profesores, mi papá fue profesor de matemáticas en la Universidad de Antioquia, de toda su vida, y entonces yo creo que eso se hereda. Y a mí se me despertó el deseo de ser profesor cuando todavía no había terminado mis estudios universitarios en la Universidad de los Andes. La Universidad de los Andes abrió un concurso para un profesor auxiliar de matemáticas financieras para llenar esa vacante, entonces yo me fui donde el Decano, que era el Doctor Carlos Andrés Santamaría, profesor muy prestante y muy importante, y le dije que yo quería ser auxiliar y participar en el concurso, entonces me dijo, mire esto no es para estudiantes, esto es para profesores y yo le dije, Doctor Santamaría, yo me siento con capacidad, tengo ganas de empezar y si me va mal en el examen, pues no pasa nada. Entonces el Doctor Santamaría dijo, bueno, por audaz lo voy a dejar, y me presenté y me tuvieron que nombrar.

I.M: ¿Quiere decir que le fue muy bien en el examen?

P: Sí, saqué la máxima nota, el único que saqué diez sobre diez. Y yo iba a hacer mi último año de carrera, entonces empecé y eso ya es historia patria.

I.M: ¿Cuántos años lleva en la docencia?

P: Yo tenía veinte años cuando...

I.M: ¿O sea que lleva más como docente?

P: Sí, en la docencia llevo 45 años, siempre, desde entonces he tenido, a pesar de los cargos desempeñados en diferentes empresas, que usted seguramente sabe, recordará me implicaban una dedicación más que de tiempo completo, muy pesada, siempre dejé espacio para dar la clase.

I.M: Para la cátedra...

P: Entonces en los Andes empecé. Fui diez años catedrático en la Facultad de Economía. De ahí salí porque me invitaron a colaborar en la restauración de la Universidad Santo Tomás, para fundar la Facultad de Economía. Fui su primer Decano, fundador y profesor, ahí estuve otros diez años en la Santo Tomás, enseñando Economía y sobre todo Economía colombiana y todo eso. Después salí de ahí porque me invitaron a fundar el CESA, yo era el gerente de la ANDI aquí en Bogotá y entonces dos entidades, la ANDI e INCOLDA fueron las entidades fundadoras del Colegio de Estudios Superiores de Administración, una magnífica Facultad de Administración. Yo fui uno de los fundadores, fui profesor ahí y estuve casi veinte años, y salí de ahí para vincularme aquí a la Sergio Arboleda.

I.M: Muy interesante Doctor, bueno y cómo han sido sus clases, ¿cómo son sus clases?

P: Yo siempre he querido vincular los conocimientos teóricos con los problemas actuales y reales, fundamentalmente la problemática colombiana, yo siempre he procurado despertar en los estudiantes el interés por el conocimiento y la solución de los problemas del país y básicamente en el campo que es mi especialidad, que es la economía.

I.M: O sea que es muy práctica la clase

P: Sí, bastante

I.M: Teórico-práctica

P: Teórico-práctica, dentro de la metodología que yo llevo a cabo, uso mucho el sistema de casos, de casos reales que se viven o que se han vivido en la economía del país, y relaciono esos problemas y esos casos nacionales, con casos y problemas extranjeros y más en la actualidad, con la globalización y la internacionalización de la economía.

I.M: O sea que el Doctor no tiene un solo método de enseñanza sino lo varía...

P: Lo varío, exacto, y claro que uno tiene que adaptarse también, adaptar su metodología con la calidad y la cantidad de los estudiantes.

I.M: Sí, varía su método de acuerdo con la cantidad de estudiantes que tenga en el aula.

P: Claro, no es lo mismo tener un curso de 60 muchachos a tener un curso de 15 ó 20.

I.M: ¿Cuál es la diferencia que se ve ahí?

P: Pues el curso reducido, el pequeño, es un curso que puede tomar mucho más interés, mucho más productivo, más eficiente, uno tiene posibilidad de conocerlos personalmente, de tratarlos diariamente a todos ellos, entonces hay una comunión mucha más estrecha entre los estudiantes y el profesor; cuando el curso es tan grande esa comunicación directa y personal no sirve, no es fácil.

I.M: Entonces su método de enseñanza, su planeación de clase varía de acuerdo al número de estudiantes, ¿con pocos estudiantes es diferente?

P: Es diferente a cuando tengo un curso numeroso. Pero de todas maneras yo divido mi metodología entre la clase magistral y la clase participativa, que los estudiantes sean realmente unos sujetos activos a la clase, que no se convierta uno en el único expositor y la clase en un monólogo, entonces uno tiene que procurar que el estudiante participe y sobre todo que esa participación sea crítica, analítica, yo les digo, bueno, que piensas ustedes de tal tema, de tal problema, quiero oír sus opiniones, yo les he dado ya la mía y quiero oír la de ustedes y me gustaría, inclusive, que esa opinión, sustentada desde luego, fuera diferente a la mía.

I.M: ¿Cómo se comportan los estudiantes en este proceso?

P: Por lo general bien.

I.M: ¿Responden, proponen?

P: Exacto, por lo general bien. Uno cree muchas veces que los jóvenes de hoy están muy desentendidos, digamos tienen mucha frivolidad pero no es así, uno encuentra que un porcentaje importante de los grupos de estudiantes universitarios, por lo menos los que a mí me ha tocado lidiar los últimos años, son personas que se preocupan por los problemas y tienen ideas y quieren participar en los temas importantes de la política, de los asuntos sociales, de la economía y eso es bastante enriquecedor para uno.

I.M: También en este mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, se dan los casos de indisciplina, ¿cómo maneja el Doctor esa situación?

P: Yo diría que son rarísimos los casos en que me he tenido que enfrentar con indisciplina en mis clases, eso tal vez... he sido afortunado o de pronto uno con su manera de ser y la manera de actuar y de comportarse con ellos, inspira el respeto necesario y los estudiantes se portan muy bien; no ha habido casos de indisciplina graves o que yo haya tenido que lamentar en forma seria.

I.M: Satisfactorio.

P: Sí.

I.M: Y ya viene el otro proceso que es cómo evalúa, ¿cómo está evaluando a esos estudiantes?

P: Bueno, pues lógicamente uno se ciñe a las normas que la Universidad tiene, pero además de eso uno trata de hacer una evaluación personal, directa, con base en la participación, en el interés, en la puntualidad, en la asistencia, todo eso cuenta, todo. Muchas veces uno tiene estudiantes que asisten pero están ausentes, asisten físicamente pero... porque después uno les pregunta algo y no tienen ni idea, están como en otro mundo; pero mire que afortunadamente son casos muy reducidos, por lo general, especialmente en los 7 años que he podido dedicarme de lleno a la docencia, porque antes era catedrático, ya llevo 7 años como profesor de tiempo completo y dedicado, entonces...

I.M: ¿En esta Universidad?

P: En esta Universidad, entonces he podido apreciar perfectamente esa situación, y el estudiante por lo general responde con el interés y la guía del profesor, eso es bien importante. Afortunadamente, y en tantos años que llevo como profesor, a uno se le facilita eso y tiene, digamos, la posibilidad de llegarles fácil a los estudiantes y hacerles coger amor, interés, cariño por lo que uno está enseñando.

I.M: ¿A propósito que habla del amor y demás, el Doctor admira a un pedagogo en particular?

P: Pues fundamentalmente a mi padre y yo traté de seguir sus pasos.

I.M: ¿Dice que matemático de formación?

P: Sí, y filósofo también. Después de él al Doctor Carlos Andrés Santamaría, que fue mi decano todo el tiempo que hice mis estudios universitarios, un excelente profesional, un excelente señor, profesor, muy completo.

I.M: ¿Y cuál cree que sea su mayor fortaleza como docente?

P: Yo creo que oír los estudiantes, oírlos y prestarles atención, ayudarles a resolver sus dudas, sus inquietudes, yo creería que es una de las fortalezas, y la otra la preparación de las clases, sí.

I.M: Sí, ese es el compromiso, su compromiso como docente.

P: Exacto, Irma, yo prefiero no dictar la clase cuando no puedo prepararla, a irme a dictar una clase sin haberla preparado... pese a todos los años de clase que estoy dictando, siempre preparo clases, siempre, para tratar de darla bien.

I.M: ¿Cuál cree que ha sido la mayor dificultad en la docencia que ha tenido en este proceso?

P: Yo creo que en buena parte, y ya se ha suplido hoy en día con el internet, pero la tuve mucho tiempo en las bibliografías tan escasas, y la dificultad que tienen los estudiantes de tener acceso a libros, a los libros que uno les recomienda para estudios y ensayos. Hoy eso se ha salvado un poco con el internet, pero tampoco todos tienen acceso a eso.

I.M: De todas maneras el desempeño del Doctor como docente ha sido, digámoslo excelente. De todas maneras a veces uno dice, todavía tengo algo que mejorar, ¿qué mejoraría como docente?

P: De pronto mi metodología, en el sentido de dejar que sean los estudiantes principalmente los verdaderos únicos actores de la información. Que uno sea un simple guía, que esa es, me parece, la tendencia actual y universal, a que en los estudios superiores el profesor sea sólo un orientador. El 90% del trabajo, y de la labor docente, está a cargo de los estudiantes. Pero a mí no me parece que eso es fácil cuando los grupos son numerosos, eso es más factible si uno tiene grupos de 12 ó 15 estudiantes, pero ya en grupos numerosos eso no es fácil, eso es un tropiezo.

I.M: Y esas dificultades de las que estamos hablando, usted las comunica con otros profesores de su Escuela, ¿hay comunicación directa sobre esta temática? ¿Qué se puede hacer?

P: Afortunadamente, aquí en la Universidad Sergio Arboleda tenemos una comunicación permanente todos los colegas, nos intercambiamos ideas, opiniones, nos comunicamos los problemas, dificultades; porque también la Escuela de Finanzas tiene el sistema de áreas, y cada área tiene sus profesores de las materias que le corresponden a cada área y nos reunimos con frecuencia, entonces ahí uno intercambia toda la experiencia que ha tenido.

I.M: Muy bien, y ya para hablar de nuestros alumnos, cómo cree que ¿podrían mejorar?

P: Yo creo que los alumnos podrían mejorar si le dedican más tiempo al estudio. Yo creo que en promedio el estudiante, y no me refiero solamente a la Universidad Sergio Arboleda, sino a todas, en promedio el estudiante universitario siempre quiere dividir sus horas, dándole la misma cantidad de horas a la diversión y al esparcimiento o al deporte, que a los estudios, y a mí me parece que eso no está bien. Yo trato de infundirles que su responsabilidad mayor, la prioridad número uno en su vida es el estudio, eso es fundamental porque se están forjando su futuro. A la universidad llega uno a estudiar y a aprender, para qué, para que tenga un futuro positivo, favorable, para que sea después una persona que alcance logros importantes y destacados, pero muchos estudiantes no entienden eso. Creen que vamos a dedicarle seis horas al estudio, pero también seis horas al deporte o a la rumba, como dicen ellos. Y son pocos, finalmente, los que realmente le dan la verdadera prioridad a los estudios. En los últimos semestres esto es grave porque hacen su práctica, y el practicante, digamos, es el primer trabajo que tienen y de pronto el primer sueldo, entonces se apegan a la platica que se ganan y ya, después, vienen a hacer los dos o tres últimos

semestres y el trabajo está primero. Y eso está mal, a mí me parece que eso es un problema, y yo creo que todas las facultades, escuelas universitarias, donde exista el sistema de prácticas, deben inculcar en los estudiantes la idea de que la práctica no es para que trabajen y para que después el estudio quede en un segundo plano, sino que el estudio debe ser lo primero, la prioridad, lo segundo es el trabajo.

I.M: Después de todos esos años de experiencia tan valiosos, ¿qué consejo les podría dar usted, o nos podría dar a los docentes que estamos iniciando hasta ahora el proceso, que comienzan su primer año o su segundo o que están entre el primero y el quinto año?

P: Pues que tomen la docencia como un verdadero apostolado, es decir, para uno sentirse satisfecho con la labor que hace como profesor debe querer mucho eso, y debe tener mucho amor por esa actividad, y en Colombia ser profesor es ser un apóstol, ¿no?, porque el lado económico está muy por debajo, es decir, eso lo puede uno mirar si uno quiere ser un profesor bueno y llegarle a los estudiantes, ser un formador, no ser un transmisor de conocimientos sino un formador de virtudes. Para eso tiene uno que tener la actitud diferente, uno no puede pensar que dedicándose a la docencia va a resolver su situación económica.

I.M: Bueno, muchas gracias por haber asistido a este llamado.

P: Con mucho gusto Irma y la felicito por esta labor que está haciendo.

Tutoriales

Profesor 26. Tutorial

Entrevistador: Campo Elías Burgos

C.B: Estamos desde hace un par de años tratando de sacar adelante un proyecto de investigación sobre estilos pedagógicos en la Universidad Sergio Arboleda. La idea es llevar este proyecto a otras universidades para comparar los estilos de aquí de la universidad con el estilo o los estilos que hay en otras universidades aquí del país; la aspiración va un poquito más allá, queremos después comparar lo que hemos hecho en el país con lo que se está haciendo en otras latitudes, en México ya hicimos algunos contactos, se está adelantando un convenio con la UNAM, ellos conocen

ya nuestro proyecto y esperamos también hacerlo con España. Entonces es un proyecto a largo plazo, estamos por ahora tratando de consolidar el trabajo aquí en la Universidad; hicimos una serie de encuestas a profesores y alumnos, previo estudio, digamos desde el punto de vista teórico, analizando los principales componentes en el campo de la pedagogía actual, estilos pedagógicos, para ver hacia donde parece que se orientan los profesores de la Universidad, los nuestros, entonces hicimos encuestas con alumnos, hicimos encuestas con profesores y ahora, estamos en la etapa de entrevistas a profesores y alumnos. Hemos definido 4 estilos, un estilo investigativo, un estilo planificador, hay un estilo que lo consideramos como directivo y hay un estilo tutorial. Nos ha sorprendido que aquí en muchos casos predomina el estilo planificador y el estilo tutorial y en algunos casos el estilo investigativo. Creíamos que el directivo, que es como el tradicional, tenía como bastante peso aquí, pero hemos encontrado que no es tanto.

P.: ¿El Directivo es el que llaman cátedra?

C.B: Sí, ese mas bien se encuentra en unas Escuelas, pero no predomina en la Universidad, ¿sí? La situación está cambiando. Bueno, entonces en ese contexto, yo no sé sí...

P: Pero tengo una curiosidad, ¿a mí me escogieron por algo que los alumnos han dicho de mí, por algún sistema o simplemente al azar, qué pasó ahí?

C.B: Un poco aleatoriamente, pero ha sido muy interesante... aleatoriamente pero dentro de lo que se considera que es más representativo en cada Escuela; o sea, en cada Escuela hay unas materias que son definitivas de cada programa, de cada carrera, y entonces esta es la suya, y entre las que se consideran esenciales dentro del programa seleccionamos las básicas, fundamentales, indispensables, sin las cuales no podría salir adelante ese programa, entonces estamos en ese plan. La idea es que charlemos un poquito. Primero una cuestión que tendría que ver más con por qué usted se dedicó a estas cuestiones de la docencia.

P: Porque me encanta, siento que soy una profesora por dentro, me encanta enseñar. Yo empecé enseñando en el Gimnasio Moderno porque mis hijos eran alumnos y me gustó mucho el método de enseñanza que tenían allá, porque Don Agustín Nieto Caballero fue un revolucionario de la educación y entonces el trabajo, todos los sistemas, el sistema Montessori, y el método de aprender, no tanto con el profesor dictando la materia, sino con los

alumnos descubriendo el mundo; entonces esa parte me gustó mucho, y cuando me retiré de allá, pues quise seguir enseñando y pasé a la Sergio Arboleda.

C.B: ¿Cómo te has sentido?

P: Me ha encantado. Verdaderamente me gusta mucho la Universidad, me gusta el ambiente, los alumnos son personas muy especiales, creo que he logrado hacer mucho con ellos y tenemos como gran empatía, nos queremos mucho, la clase se desarrolla como dentro de un ambiente de cordialidad, de amistad, de ganas de aprender.

C.B: ¿Cómo se desarrolla una clase?

P: Pues mire, mi clase es como totalmente diferente al resto de las clases, porque yo tengo que no sólo enseñar la materia, sino enseñarles inglés con la materia, entonces pues me toca trabajar muchos aspectos que otros profesores pasarían por alto, a mí me toca enseñarles vocabulario, me toca enseñarles a hablar, enseñarles a escribir, a poder manejar el inglés como una herramienta para la economía; entonces es un poquito diferente, lo que yo trato de hacer en mis clases es lograr que ellos se sientan seguros de utilizar el inglés como una herramienta para expresar sus conocimientos en economía.

C.B: ¿Es un medio para la formación integral?

P: Exacto, entonces pues mi sistema... yo hablo poco, realmente no es que tampoco tenga mucha facilidad para hablar, digamos una hora o una cosa así; yo presento un tema y les produzco como inquietudes sobre el tema, los hago primero hacer como ciertos grupos en que discuten ciertos aspectos del tema para que ya comiencen a interesarse, luego hablamos sobre el tema y los pongo a investigar y además hago que esas investigaciones me las presenten en frente de la clase, en inglés, hablándole a los otros estudiantes, para que ellos tengan la oportunidad de expresarse, de mostrar lo que han aprendido, que se les quite el susto de hablar en inglés.

C.B: Se podría decir que es un único método o hay digamos...

P: Otros métodos, pues tengo, por ejemplo otra cosa que hago son discusiones en clase; por ejemplo, alrededor del tema de la globalización que hay tanto que ver, hay gente que está a favor, hay gente que está en

contra, entonces estudiamos el tema en la clase, estudiamos pues todo el vocabulario, las ideas, hacemos lecturas y finalmente hacemos una mesa redonda en que hay unos a favor y otro en contra y cada uno tiene que expresar sus puntos, se genera una discusión, que es muy interesante.

C.B: Esa metodología, ese procedimiento tiene un planeamiento, usted lo prepara tal como va a ser, lo pasa por escrito, lo lleva de un esquema, más o menos...

P: ¿Ya la discusión en sí? No, la discusión en sí es una cosa muy libre porque pues también hay muchos que se sienten intimidados, que no son capaces de hablar, que no les sale la idea en inglés.

C.B: ¿Pero hay un plan de clase?

P: Sí, tiene toda una preparación previa en que se ha estudiado vocabulario, expresiones, temas, bueno, toda clase de cosas, y cuando ya llegan a la discusión pues están bastante preparados pero hay algunos que se lanzan y otros sienten que no son capaces todavía.

C.B: ¿Hay problemas de disciplina?

P: No, parece que les gusta la clase, que les interesa, mi clase no es una clase silenciosa, muchas veces ellos trabajan en grupo dentro de la clase entonces están hablando, están comentando, dando ideas, pero tienen al mismo tiempo que producir resultados, no se queda digamos sólo en la hablada sino que después cada grupo presenta sus ideas a la clase y al final de la clase se hace como una recopilación, de las conclusiones a que se llegan y digamos se sacan ya las conclusiones del tema.

C.B: ¿Cuál considera usted que es su mayor fortaleza como docente?

P: El gusto que me da enseñar, porque me hace verdaderamente feliz, y yo creo que eso uno se lo transmite a los alumnos, me gusta, me interesa, entonces ellos también se interesan por los temas, pues tal vez porque yo logro presentárselos de una manera como agradable.

C.B: Y si se puede hablar de debilidades, ¿cuál podría ser?

P: De debilidades... pues yo diría que me falta un poquito de formación más, como se dirá esto, más formal, yo estoy sintiendo ya que digamos estoy

yendo a pasos agigantados hacia una especialización o alguna cosa así porque necesito como tener una formación más fuerte para presentarle a los estudiantes... eso llegará.

C.B: ¿Usted conoce la Especialización que hay aquí?

P: Pues me han hablado de la Especialización pero no.

C.B: En Docencia e Investigación Universitaria...

P: He tenido mucho interés en hacerla, porque creo que me está haciendo falta llegar a eso y otra de mis debilidades es la falta de conocimiento de un método para investigar, entonces yo creo que ese...

C.B: A usted le llama la atención, ¿le gustaría hacer la investigación en el aula, en su clase?

P: Me gustaría mucho.

C.B: La evaluación, ¿usted cómo la ve, cómo la practica y cómo le va con la evaluación de sus alumnos?

P: Me parece que el rendimiento es bueno, tanto que después de dos semestres de haber estado conmigo yo veo que los alumnos ya se desenvuelven fácilmente en inglés, manejan los temas, son capaces de hablar, de hacer una exposición frente a la clase sobre un tema... Yo soy suave en las notas porque veo que como es en otro idioma les cuesta mucho trabajo, es difícil para ellos como entrar a poder leer, escribir, expresarse en otro idioma, se sienten cohibidos con el resto de la clase, entonces me centro mucho más en las victorias que en las cosas malas que puedan tener y estoy siempre como animándolos.

C.B: Usted mencionó a Agustín Nieto Caballero, pero ¿usted admira a algún otro pedagogo?

P: No, realmente no conozco muchos más.

C.B: ¿No hay otro que le llame la atención?

P: No.

C.B: ¿O que hubiera estudiado?

P: No, no he tenido mucho contacto con ese campo.

C.B: En términos de compromiso, ¿cuál considera usted que es su compromiso fundamental como docente, en este caso, como docente de la Universidad Sergio Arboleda?

P: Pues yo quiero llegar a los estudiantes no sólo en el campo de la ciencia sino también hacerlos mejores personas, quiero darles valores, quiero darles cosas que les sirvan más adelante para la vida, mostrarles que a través del trabajo se llega lejos, que es importante esforzarse para conseguir buenos resultados y que es importante la honestidad; entonces me parece que un buen pedagogo pues tiene que trabajar la persona como un ser integral, no solamente una persona que reciba ciencia sino otros valores.

C.B: A ver, en el caso en que se montara, a parte de la Especialización, algún proyecto orientado al mejoramiento, al perfeccionamiento de los profesores, ¿qué sugeriría usted que se hiciera?, ¿cómo podemos mejorar?

P: Pues por ejemplo a mí me gustó mucho la conferencia que tuvimos con usted, me parece que los profesores necesitamos, durante el semestre, recibir ciertos estímulos de parte de la Universidad, ciertas directrices que nos lleven hacia alguna parte.

C.B: Como fomentar un poco más los seminarios...

P: Sí, los seminarios.

C.B: ¿Talleres?

P: Talleres, cosas informativas que no tenga que ser...

C.B: Y no con tanta formalidad sino...

P: Sí, no tiene que ser un curso, pues, de meses enteros sino cosas cortas pero que se les estén dando a los profesores continuamente.

C.B: Tienen mucho compromiso y es difícil que se puedan hacer.

P: Sí, los profesores en general no tenemos mucho tiempo.

C.B: Máxime cuando es catedrático, es más difícil.

P: También me gustaría hacerle otra sugerencia, a mí me parece que los profesores entre nosotros no nos conocemos, tenemos muy pocos espacios de comunicación, de compartir ideas, hay gente tan valiosa en la Universidad y no tenemos como facilidad de estar en contacto con esas otras personas.

C.B: ¿Y a qué le atribuye usted eso?, pero usted si tiene algunos profesores con quien conversa.

P: Sí, y yo he tratado de estimular eso en la facultad.

C.B: Más adentro de la Escuela claro, pero ¿con profesores de otras Escuelas?

P: No, no nos conocemos, no sabemos en qué están, siento que nos hace falta como un poquito más de contacto unos con otros.

C.B: ¿Tener reuniones?

P: Pues las hemos promovido los mismo profesores, no tanto la Escuela, por ejemplo pues los que enseñamos inglés pues ya hemos hecho varias reuniones para saber en qué estamos, qué está enseñando cada uno, como nos podemos organizar, pero nos falta un poco más, pues, como de comunicación entre todos.

C.B: Bueno, en términos digamos de desarrollo de este proyecto, ¿qué le interesa conocer?

P: Pues ya en cuanto al trabajo en sí no sé, pero me interesaría conocer los resultados, que a los profesores nos informaran de los resultados y supiéramos qué está pasando, qué otros estilos de enseñanza hay.

C.B: ¿Usted ha tenido oportunidad de conocer la Revista CIVILIZAR?

P: Sí, sí la he visto.

C.B: Han salido ahí ya dos informes; sí, han salido dos, uno digamos donde se hace el planteamiento del proyecto, donde se expone el marco teórico, donde se definen los objetivos, cuáles son las etapas de investigación y... inclusive en el próximo número hay una ya con resultados de las encuestas.

P: Voy a estar pendiente, los voy a leer, porque me interesa mucho saber y conocer también qué hacen los otros profesores.

C.B: Claro que no sale eso como...

P: No, pues me imagino, pero...

C.B: La tendencia es esta, los profesores van en esta línea, dicen esto, porque entre otras cosas, una de las inquietudes era cómo ven los alumnos a sus profesores, o qué es lo que admiran de sus profesores, o con qué no están así como muy satisfechos, conformes, creo que eso es un poco de retroalimentación.

P: Sí, yo creo que es bueno para uno como profesor estarse evaluando porque a veces uno puede como caer en el pecado, digamos, de quedarse en un mismo método y no evolucionar, entonces es bueno saber también qué están pensando de nosotros, cómo vamos.

C.B: A ver, en términos de la formación de los profesores, qué aspecto se debe tener en cuenta, por ejemplo el aspecto que planteaba, pero ¿qué otros elementos podrían considerarse para lograr una buena formación?, de los profesores que están en servicio estoy hablando.

P: A mí me parece que sería bueno que a los profesores, digamos, o que lográramos entre todos ponernos de acuerdo en ciertas cosas que son muy importantes, por ejemplo, el plagio, es una cosa muy difícil de manejar en la Universidad y sería bueno que todos los profesores tuviéramos un frente común hacia ese aspecto, la copia, sí, hacia cosas que vayan ayudándonos a manejar la formación de los estudiantes en otros aspectos que no sean solamente el aspecto del aprendizaje.

C.B: Bueno, yo no sé, no se me ocurre otro punto, ¿qué otra cuestión podría usted comentar sobre su experiencia aquí en la universidad?

P: Queda agradecer esta oportunidad que he tenido de estar aquí, porque me gusta mucho, paso contenta, siento que he crecido como persona estando acá, he aprendido mucho, a veces es más lo que uno recibe de los estudiantes que lo que uno da, es increíble lo que se aprende con ellos.

C.B: Y lo que usted acaba de decir es cierto en el sentido de que si alguien se beneficia más que los mismos estudiantes es uno.

P: El profesor.

C.B: Uno tiene la oportunidad de crecer. Bueno, entonces le agradezco.

P: Bueno Doctor, muchas gracias.

C.B: Y estaremos comentándolo...

P: Perfecto y voy a estar pendiente de la Revista para leerla y le comentaré.

C.B: Sale el 10 con los resultados de las encuestas, ya salen.

P: Me parece muy bien.

C.B: Y en uno o dos números está todo el contenido.

P: Voy a buscarlo.

C.B: Bueno, muchas gracias.

P: Muchas gracias, muy amable.

C.B: Que esté muy bien, hasta luego.

Planificadores

Profesor 18. Planificador

Entrevistadoras: Constanza Corredor e Irma Molina

I.M: Muy buenas tardes Doctor, muchas gracias por haber aceptado esta invitación. Pues básicamente nosotros, el grupo de estilos pedagógicos, le vamos a hacer una serie de preguntas que tienen que ver con su quehacer docente. Coméntenos ¿por qué ingresó a la docencia y cuántos años lleva en ella?

P: Yo llevo ya 30 años.

C.C: ¡30 años!

P: Desde el 76, pero inicialmente yo entré a estudiar fue matemáticas y pues no tenía esa intención, ni era el ideal de enseñar y menos de enseñar en un colegio, yo siempre cuando entré tenía en la mira trabajar en una universidad. Y he estado 30 años así.

I.M: Pero ¿por qué llegó a la docencia?

P: No, pues entré a estudiar matemáticas y ya en el transcurso del primer año uno se da cuenta a qué es lo que entra; como hay dos carreras: matemáticas y licenciatura en matemáticas, y supuestamente la matemática, como es la de aquí, va uno a trabajar en investigación, o trabajar uno en no sabe qué, pero al final de cuentas trabaja es en eso, en educación.

C:C: Tarde o temprano llegamos ahí.

P: Sí, ya sea a nivel universitario, u otros que dan en colegio

C:C: ¿Su experiencia siempre ha sido a nivel universitario?

P: Muy poco en los colegios, muy escaso, un año entero en un colegio y otro medio año en otro. Esa ha sido mi experiencia de colegio, digamos de profesor de colegio.

I.M: Doctor, ¿cómo se desarrollan sus clases, cómo es una clase suya en el día a día?

P: Depende, depende de muchas cosas. Yo primero... uno en el semestre en que estoy, o sea, dependiendo del semestre, más o menos trabajo. Si está uno en los semestres superiores siente uno que hay más compromiso del estudiante, entonces el tipo de trabajo y la metodología debe ser como diferente. Pero como que en los primeros semestres, como existe más acompañamiento del profesor en la actividad, de acompañamiento con los estudiantes, sería más un trabajo como talleres, como... que ellos están como sin saber cómo trabajar, con quién trabajar, dónde consultar; pero uno considera que en los cursos superiores debe cambiar el tipo de metodología, debe ser más... como que nazca más del estudiante, o sea que se llegue a clase a discutir, unos temas que se presenten, se discuten; en los primeros semestres naturalmente que hay que estar más pendiente del estudiante, paso a paso.

C:C: Un acompañamiento más cerca, ¿el nivel del curso hace que cambie la metodología de la clase?

P: Uno puede planear ciertas cosas y no le salen, entonces uno puede tener por ejemplo, una idea de cómo trabajar un seminario, y lo plantea y lo lleva, estoy hablando de los semestres de arriba, que se presta más y a veces uno

se choca porque exige más del estudiante. Un seminario exige más y el estudiante tiene que llegar preparado a su clase a discutir y llega uno y como no encuentra eso tiene que volver a lo mismo.

I.M: Y a propósito de los estudiantes, ¿cómo se comportan los estudiantes bajo esa metodología o en las clases mismas?

P: En eso sí tengo problemas, por ejemplo, digo voy a seguir este libro, cuando uno mira como un libro, no quiere solamente que el estudiante vaya a la par con lo que se está discutiendo sino que vaya más adelante. Pero es difícil, llega y queda uno discutiendo solo.

C:C: Porque el alumno no prepara.

P: Porque esa disciplina realmente no la tenemos, hablo de nosotros los colombianos, no tenemos esa disciplina de llegar, estoy hablando de reuniones, de cualquier cosa que uno llega, uno no se ha preparado para la reunión... ese es el problema; entonces cuando uno llega a, por ejemplo, un tipo de seminario que exige eso, que todo el mundo tiene que llegar preparado, entonces no...

C:C: A todas estas ¿usted cambia su metodología o insiste?

P: Realmente no.

C:C: Depende del grupo, ¿se acomoda?

P: Me voy acomodando al grupo, porque es que uno no puede, a veces llega y queda al final discutiendo solo, sin discutir con nadie, vamos a hablar de esto entonces usted dice bueno, o me retiro, o sea, no hay discusión; y si no hay discusión, entonces lanzo ciertas ideas sobre... empiezo a hablar de ciertas ideas orientadoras, lanzo ciertas ideas orientadoras del tema, eso es lo que trato de hacer; naturalmente como dándole un barrido y... nosotros manejamos mucho en la matemática la demostración formal, pero como eso está en el libro, naturalmente yo no lo voy a hacer sino como la idea central, más al concepto en sí, de los temas que a la cuestión algorítmica, de simple solución de algún dato sin sentido o algo así.

C:C: Hacia la reflexión, para que luego de todas maneras aporten.

P: Hacia la reflexión, pero mire que es difícil.

I.M: ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

P: Tengo esa idea siempre, y por esa razón, por ejemplo... utilizo mucho no la pregunta de resolución esto, por ejemplo las preguntas que dicen... manejo mucho la pregunta de falso y verdadero. O sea, hago una afirmación y que digan ellos si lo que digo es falso o verdadero y que la justifiquen; o sea, justifiquen eso, siempre la... como decimos, la reflexión sobre el tema, y en eso si no tengo problema porque si uno le dice a una persona que 'haga esto', él coge y lo hace. Pero cuando le pide que siga sobre eso... uno no cree, pero es bastante difícil, y hago en ese sentido, y hago que reflexionen sobre eso, que justifiquen.

C.C: ¿Sus grupos son grandes?

P: No, son pequeñitos. Son de no más quince en matemáticas.

C.C: Cuéntenos más sobre la evaluación.

P: Sí hay problema con la actitud; el problema es la actitud de la persona que no entiende, o sea no llega preparada, siempre la discusión y no estudian, es que hay un problema de estudio, o sea, uno tiene que estudiar reflexivamente, ese tipo de estudio ellos no lo tienen. Por ejemplo, nosotros en matemáticas, lo último, lo último es la demostración formal; digamos, los hechos de matemáticas uno los demuestra en la formalización de esos resultados, pero para la formalización de ese resultado hay un proceso de entender el resultado, de saber que eso no es así, por qué no es así y todo ese tipo de reflexión, que lo tiene que hacer uno como estudiante, cuando entra a estudiar, tiene que hacer ese tipo de reflexión; porque en el libro está escrito el resultado final, entonces uno tiene que preguntarse qué pasó aquí, si yo quito esto qué pasa, o sea, todos los cambios que se pueden presentar, ver algún ejemplo, algún gráfico, porque nosotros manejamos diferentes tipos de representación, entonces sigo este ejemplo simple, hay que mirar en lo simple qué pasa; ellos no, ellos es un estudio plano, lineal, sin reflexión, o sea, de repetir. Si yo sigo una demostración y la miran y la estudian, se la pueden aprender hasta de memoria y se la aprenden de memoria y no saben... o sea, de eso no tienen ningún tipo de reflexión; por ejemplo, uno le dice "le cambio el espacio", nosotros manejamos distintos espacios, digamos diferentes niveles de complejidad, entonces juega uno con eso, ellos no tienen esa capacidad. Hay problemas, digamos, en ese tipo de reflexión en el estudiante, y la gente, por eso digo yo que la metodología o la forma de trabajo, se acomoda.

C.C: A la necesidad del grupo...

P: A la necesidad del grupo, entonces uno muchas veces termina, por ejemplo, o hace una clase magistral, digamos haciendo preguntas, no que las preguntas surjan de allá sino que surgen es de este lado no más, o sea, uno lanza la pregunta y ellos lo único que tratan es de mirar, o sea, poco salen de ahí, del auditorio, de allá poco salen preguntas, sino que siempre salen de un solo sentido, y cómo van a salir de allá para acá si no han estudiado, o sea, preguntan sobre lo que uno dice, sobre el problema que uno coloca, sobre eso analizan, no tienen tiempo de... no han reflexionado, entonces muchas veces termina o haciendo uno como el de “usted estudia un tema y me lo presenta”, pero es un tema que estudie usted, o estudie usted, o... que al final de cuentas es... se vuelve magistral también, pero es por parte de los estudiantes, porque el estudiante que lo presenta sólo estudió él y el resto no, o sea, se vuelve una presentación de un grupo y los demás están ahí...

C.C: De convidados.

P: De convidados, exacto de convidados, digamos que es una modalidad de estudiante.

I.M: ¿Y cuál cree que es su mayor fortaleza como docente, y su debilidad?

P: Yo por ejemplo, yo he cambiado mucho, desde los inicios; he cambiado fuertemente, yo era... soy de la década del 70 entonces era muy formalista, o sea, era un rigor en todos los procesos y cada paso tenía que justificarlo; eso ya lo he abandonado, porque naturalmente eso es como el zumo, cuando uno va a un proceso de aprendizaje uno va poco a poco aprendiendo; entonces el rigor... se espera que llegue al final; entonces yo creo que una de mis fortalezas, es decir, la relación que tengo, no digo que siempre una relación de profesor-estudiante, o sea, no que me vean a mí como por allá arriba y ellos aquí abajo, sino que de pronto como un encuentro, pero siempre que uno es el profesor y en cierta manera yo creo que lo que trato de mostrar, es que uno está aprendiendo también y que todos estamos aprendiendo y que básicamente uno no es el sabiendo, que nadie es un genio, cada uno se va capacitando; que uno está un escalón más arriba y no, o sea, no mostrar una diferencia en la cual ellos como que vean a una persona que yo no puedo alcanzar, a ese señor allá, porque sabe mucho, sino que simplemente estudió y yo no sé. Y debilidades. yo creo que a veces yo me pongo a mirar que yo soy un poco débil en exigir, lo que pasa es que yo no exijo, entonces digo, será que yo soy muy laxo o qué, entonces

digo no estoy exigiendo y por eso mismo que digo, que voy a fijar una metodología, y entonces la fijo y el estar acomodando, el estar variando, será que yo soy el de la culpa, el débil, me estoy acomodando al medio, voy mirando a ver cómo vamos mejorando, algo así, entonces a veces creo mi debilidad puede ser en ese sentido: la exigencia; por ejemplo me pregunto, sobre todo cuando hago un análisis al final de cada semestre, por ejemplo cuando fijo un examen entonces los estudiantes se acercan y entonces les cambio la fecha o di ciertas libertades; entonces en eso creo que tengo debilidad, porque hago siempre mal a alguien, si me está solicitando un aplazamiento, a mi realmente no me interesa rajarlo sino que él aprenda, entonces si yo estoy buscando que él aprenda pues cuando él lo quiera presentar, porque uno no puede “es que tiene que ser hoy”, pero entonces cuando lo mira por ese lado viene el problema de, “que bueno voy a aplazarlo” entonces empiezan a manejar esa situación; y ese movimiento que hay ahora de que las personas aprenden a su propio ritmo, eso no lo he podido manejar bien, o sea, en eso creo que tengo debilidad, porque a veces como dice uno, me quedo en esta fecha y aquí es; o digo que la fecha se aplase porque el fin mío es que aprendan, tienen más tiempo de estudiar. Por ejemplo, ahorita llevo unos exámenes, les fue mal, voy a entregárselos, háganlos, y vuelvan, me lo repiten y me lo hacen bueno, o sea, háganme bueno ese examen, o sea, háganmelo bien. Entonces yo necesito que me haga eso bueno, o sea, dice uno que darles más oportunidades pero la idea es como que aprendan...

I.M: Su compromiso como docente, ¿sera que está encaminado a ello mismo, a los resultados positivos?

P: Ah! Uno siempre busca los resultados positivos aunque no se den; y cuando uno tiene resultados negativos pues uno se cuestiona; ya no sufro tanto, después de mucho tiempo a veces cree uno que es porque se está en diferente nivel, a veces uno olvida, cree uno que está más arriba de la persona y hace ciertas preguntas y realmente está un poco más abajo; entonces ya ahorita hago más reflexión, más en ese sentido, que el de mortificarme mucho cuando obtenía unos resultados negativos; porque uno muchas veces espera mucho, o sea, espera mucho en la evaluación; o sea, si yo hago una pregunta no es con la idea de que lo voy a rajar sino que yo trabajé tanto estas cosas y resulta que no encuentra uno como respuesta y dice uno, brutos o que... qué es lo que ha pasado.

I.M: Doctor, ¿admira a algún pedagogo en particular?

P: ¿Que conozca?

I.M: Sí, que haya leído o uno que siga, pedagogo, un amigo, no sé, un ejemplo.

P: No, digo yo, ¿un teórico? Ah! Un profesor... no necesariamente pedagogo, hay un profesor que tiene muchas virtudes, sí he tenido muchos profesores.

C.C: Uno en particular que recuerde y ¿por qué?

P: Yo siempre recuerdo, por ejemplo de mi vida de la universidad, recuerdo un profesor, no era brillante matemáticamente, brillante en el sentido de que era la elite de los profesores.

C.C: Reconocido dentro del círculo.

P: Del círculo matemático, pero era muy bueno, llegaba mucho a los estudiantes; estaba yo en los primeros semestres de universidad y él me pareció bueno siempre, tenía gusto de ir a las clases de él, era muy activo, muy dinámico, aprendí mucho, sobre todo por la actitud que tenía él hacia la matemática, la forma, entonces como que lo motivaba a uno estudiar, ¿no? Uno mismo entendía el cuento, mostraba las cosas como tan fácil, y era un profesor de matemáticas, no era digamos un pedagogo, era... porque pues en eso hay teóricos; pero más los profesores, pero hay unos que son buenos profesores y que de pronto se da por la forma de ser.

C.C: ¿Es más por la forma de ser o era más por la forma de enseñar?

P: Todo, era como llegaba, la voz, era en todo sentido una persona muy especial; tenía mucha chispa sin llegar a ser como el payaso; era bien dinámica la clase y eso me llamaba mucho la atención, lo motivaba a uno a estudiar y a ver la matemática simple, o sea, mostraba una matemática que uno podía estudiar, cualquier persona la puede estudiar. Ese, yo creo que más que cualquier otro profesor que tuve.

I.M: Muy bien, y ya para terminar, cómo es la comunicación entre los profesores de la Escuela de Matemáticas, ¿hay una comunicación permanente?

P: Naturalmente, esas son cosas que tenemos en todas las universidades; siempre falta ese vínculo directo, se encuentra y uno habla con los compañeros, ahí se sienta uno y se encuentra muchas veces muy corto el

espacio; hay veces que no da tiempo de conversar, pero no, son reuniones no formales, pues todas las reuniones informales son a veces más importantes que las formales; pero sí hacen falta más encuentros... que son difíciles que se den.

C.C: Pero en sus momentos de tertulia yo los veo allí en el café tomando tintico, ¿sí hablan de pedagogía, hablan de los chicos, hablan de la materia?, dentro de las reuniones no formales

P: Sí, se habla, en esos...

C.C: Sí, yo los oigo por ahí, pero el tema es: ¿hablan de pedagogía, hablan de métodos o de todo?

P: De todo.

C.C: Es que son más formales, cómo vas, el día de hoy cómo estas, las clases, tus alumnos son estos, cómo va el programa, pero de pronto de...

P: Pero de cómo el conversar sobre el proceso, de todas esas cosas...

C.C: ¿Habría que abrir un espacio?

P: Como más espacio, sí. Allá por ejemplo abrimos un espacio para esta semana que viene con los catedráticos, hablo de la Pedagógica, primera vez. Se contrató con los catedráticos una semana más, entonces vamos a discutir, a tertuliar.

C.C: A tertuliar, eso es muy importante, esa parte de compartir vivencias, yo creo que es más enriquecedora que tiene la fecha tal, los horarios tales, la entrega de notas es tal día, que es como muy formal.

P: Muy formal yo creo que es uno de los grandes problemas que tenemos en todas las universidades, con los catedráticos; porque uno tiene el tiempo, realmente es que lo mide, uno lo mide.

I.M: Bueno, entonces muchas gracias.

C.C: Mil gracias por su tiempo.

P: No, no, siempre.

Investigativos

Profesor 12. Investigativo

Entrevistador: Campo Elías Burgos

C.B: Gracias por colaborar con esta investigación sobre estilos pedagógicos, y tal como le comentaba antes, esta investigación lleva un par de años, la estamos adelantando los integrantes del equipo de investigación pedagógica, el Grupo está inscrito ante Colciencias. La idea básica es la de identificar cuáles son los estilos pedagógicos que se dan aquí en la Universidad Sergio Arboleda. Lo estamos organizando en diferentes etapas, tuvimos la primera, el diseño y después pasamos a la aplicación de encuestas.

P: Que es lo que yo llené, esas encuestas, el semestre pasado.

C.B: Y ahora estamos en otra etapa que es de entrevistas. Se han seleccionado de cada programa las materias más importantes, como claves de cada carrera, de cada uno de estos programas. La idea es realizar primero la investigación aquí en la Universidad, luego extenderla a otras universidades del país, y una tercera, digamos parte, a largo plazo, que sería confrontar con los resultados que obtengamos aquí en Colombia con resultados de universidades en exterior. Ya tenemos un contacto con México, con la Universidad Nacional Autónoma de México y esperamos de pronto hacer el mismo trabajo en España, en la San Pablo CEU. Eso es a grandes rasgos. De todas maneras le reitero el agradecimiento por asistir. La pregunta de entrada que se hace en estas cuestiones de la docencia es qué lo llevó...

P: Bueno, antes de responderte pues darles a ustedes también gracias por la oportunidad de todos estos trabajos que uno va realizando y que a veces uno lo hace como desamparadamente, como en solitario, en una comunidad académica se necesita empezar a hacer ese tipo de cosas.

Bueno, pues yo soy maestro porque desde la universidad tuve una inquietud por el conocimiento y me di cuenta que la mejor manera de crear conocimiento a veces es ayudar a crear conocimiento. Yo estudié literatura en la Javeriana y desde antes de salir graduado me desempeñé como profesor, y encontré que uno puede utilizar el salón de clases como un espacio para la construcción de conocimiento, un espacio muy democrático para la construcción de conocimiento y que en ese diálogo salen cosas muy

interesantes, de hecho soy profesor con mucha felicidad y con mucho orgullo.

C.B: Si tuviera la oportunidad de seleccionar carrera, de escoger profesión, ¿arrancaría por lo mismo?

P: Pues sí, porque fíjate que a veces la docencia es un campo interesante porque la constituyen muchas personas, que a veces no son docentes, yo pienso que si tuviera la oportunidad de volver a empezar, empezaría por las disciplinas que me faltan ahorita para ser un docente completo; estoy hablando de física, de matemática, de toda el área de lo cuantitativo, que por haber escogido la carrera que escogí, uno aparentemente se aleja de ello, yo pienso que ser maestro es más allá de la profesión, evidentemente es más allá de los conocimientos que tu das; es mas, tú utilizas esos conocimientos para llegar al verdadero sentido de la docencia.

C.B: Son un medio.

P: Son un medio, igualmente rigurosos, o sea, no se trata de que no sean rigurosos, pero claro que sí; yo, si tuviera otra vida sería profesor otra vez.

C.B: ¡Qué bueno! Bueno, en general cómo son sus clases, cómo desarrolla una clase.

P: Bueno, bien. Una clase mía tiene un alto índice de contacto con los estudiantes, contacto en todos los lenguajes posibles, desde verbal hasta, digámoslo así, el semiótico, mirando a los ojos a los estudiantes, es una cosa supremamente profunda, supremamente importante, para que vean ellos que tú les estas dando la importancia, es decir que el estudiante es lo que importa, lo que interesa, es el momento, es el centro. Ahora, también, ese es el primer momento; el segundo momento con los estudiantes es establecerles un nivel riguroso y académico bastante alto, y debo decir que a veces he pecado por ser un poco anguloso, por ser un poco ladrilludo y duro en las lecturas pero lo hago por el simple hecho de hacer entender a los estudiantes que no hay conocimiento sin rigor y que no hay conocimiento sin lectura, y que no hay conocimiento sin un profundo deseo por aprender y por dominar las herramientas para aprender que son la lectura y la escritura. Un tercer momento es bajarle un poco el ritmo a la clase y una vez yo he sondeado quiénes son los estudiantes que participan, a quiénes les falta, a través de preguntas, a través de seminarios, a través de debates, a través de mesas redondas: discutir lo que ya en esa segunda

parte se vivió, que es la parte argumentativa o la parte rigurosa. De ahí hay un componente hermoso que debe ser parte de la vida de ellos, componente de sus pensamientos y sus ideas: la experiencia, no entro con ellos porque ellos tienen que encausarse al propósito del curso, una vez está establecido el propósito del curso de una manera bastante rigurosa ahí si encuentro la unión entre ese propósito riguroso y su yo, y su subjetividad; entonces sus experiencias de vida cuentan mucho, sus opiniones cuentan mucho, sus preguntas, así sean elementales cuentan muchísimo y se hace una unión entre academia profunda y existencia cotidiana que le permite a los estudiantes, me atrevo a decir un poco arrogante, apasionarse por los temas, apasionarse profundamente por un tema.

C.B: ¿Surge de manera espontánea, tiene algún tipo de planeación, hay cierta profundidad en la preparación de la clase?

P: Claro, hay una metodología específica para lograr eso. Tú sabes que desde hace dos semestres tenemos tres horas en la universidad no más, dos y una hora después durante la semana; las dos primeras horas son horas académicas, de cátedra, pero desde el diálogo, desde la confrontación con preguntas mías hacia ellos. Y la hora chiquita es un debate siempre, la hora chiquita es un seminario siempre, la hora chiquita es alguien lleva un texto y lo lee, leemos y comentamos, la hora chiquita es una relación con un tema, con una película, con un video, con un texto, con una canción, siempre es algo fuera de lo que está constituido en las dos horas, pero mira como se enriquece a partir del diálogo riguroso en las dos horas; y tenía una tercera parte de los cursos que dicto, que es la parte de la producción; me parece importante generar en los estudiantes la conciencia de que seis meses, o bueno, los cuatro que estudian, no es un tiempo solamente para sacar una nota, o sea, la nota que sacas al final de semestre dice de unos procesos rigurosos que tú has llevado a cabo por exigencia de la Universidad, y porque estás dentro y necesitas pasar el curso, pero que ese es un, digámoslo así, aditamento para el verdadero propósito, y en el caso de la comunicación social y el periodismo, es una publicación. Entonces, la tercera parte es exigirles a los estudiantes, profundamente, una publicación, una producción concreta y que ojalá retome todo lo que tiene el curso, esas serían como las tres partecitas o cuatro partecitas que tiene el curso.

C.B: ¿Los alumnos como se comportan?

P: Si, ese es un punto interesante, yo pienso que hay dos comportamientos fundamentales, el primer comportamiento es el del estudiante que se ve

confundido, que por sus prácticas escolares anteriores, y desafortunadamente eso hay que decirlo, no solamente son del colegio, sino también de la Universidad, no entienden, o no tienen la capacidad de relación, y está acostumbrado a que una clase es recibir información y que el profesor luego en un examen le pregunte la información recibida; este estudiante se ve absolutamente en el caos, al primer momento entran en un caos absoluto, porque no sabe de dónde asirse; a veces hay para clase de dos horas, lecturas, tres o cuatro lecturas; yo hago una síntesis y saco una propuesta de todas ellas, luego este estudiante se queda en una y no alcanza a entender. Y la otra clase de estudiantes, es la clase de estudiante que confía mucho en su genio, que confía mucho en sus capacidades, que confía mucho en que con la sola lectura él va y puede entablar un diálogo de pregunta; sus preguntas muchas veces no son muy bien direccionadas, pero pregunta, es inquieto, hace relaciones con la realidad; y desafortunadamente esta clase de estudiantes, pues es la menor: ¿cómo sorteo yo estas dificultades? Primero tratando de hacer trabajos en equipo, y en ese modelo casi escuelero, por decir, si son 3, entonces tú haces tal, tú haces tal, y tú haces tal y los tres vienen y me presentan tal. Es decir les doy la oportunidad de que ellos mismos reconozcan qué es trabajar en equipo, para que la topología de estudiante se crezca entre ellos.

C.B: ¿Escuelero aquí significaría digamos ser muy Directivo?

P: Sí, sí, sí, sí, ser supremamente, como decir, como si fuera un recital, entonces uno les da paso uno, paso dos, y paso tres y así.

C.B: ¿Y eso funciona, no funciona, da resultado así?

P: Pienso que lo que funciona es la comunicación de las dos formas, como te dije, una forma completamente entregada al diálogo y a la concepción del conocimiento y otra forma completamente rigurosa, eso a nivel de los conocimientos; a nivel de las tareas en la clase exactamente lo mismo, yo los reúno en grupo, les doy unos pasos a cumplir supremamente rigurosos, pero en el momento de la presentación es cuando viene la socialización tranquila, y donde yo trato de decirles: lo importante no es lo que tú me estas presentando, sino los pasos que viste para presentar.

C.B: A veces hay problemas de indisciplina, ¿como los ve usted?

P: Pues yo creo que soy afortunado, porque he solucionado esos problemas, pues yo pienso una cosa, los estudiantes son mas inteligentes de lo que

pensamos los profesores, y ellos se dan cuenta de quién sabe, quién no sabe, a quién hay que estudiarle y a quién no hay que estudiarle, de qué manera hay que pasar. Entonces yo pienso, que cuando ven en un profesor conocimiento, cuando ven en un profesor cuestionamiento, cuando ven en un profesor actitud de sospecha, de pregunta, cuando ven en un profesor la oportunidad para preguntar viejas preguntas que ellos tienen, la disciplina pasa a un lado secundario, yo personalmente no tengo problemas.

C.B: ¿Qué es lo que más le importa, que es lo que más le interesa?

P: A mi me interesa que ellos tengan autonomía del conocimiento, es decir, que cuando presenten el examen final lo hagan a ojo cerrado y que esa autonomía del conocimiento la puedan relacionar con su vida en proceso, que ellos entiendan que el conocimiento se puede transferir, tanto en su vida como a su profesión, porque a veces ellos creen que el conocimiento esta encerrado en el salón. Y hay una cosa complicadísima y es que ellos no ven a veces el propósito de la materia de su profesión, entonces ellos no saben para qué están estudiando eso, y que cuando sean profesionales para qué les va a servir, por ejemplo, personalmente en este semestre dicté dos cursos sin ser filósofo, un curso de lógica, y un curso de teoría del conocimiento, enfocados única y exclusivamente al periodismo, haciéndose la pregunta de para qué sirve la lógica en el periodismo y les hacía ejercicios muy constructivos en la medida en que cogíamos varios materiales de prensa y los analizábamos a nivel conceptual y a nivel categórico en la relación de los conceptos, mirábamos de que manera un link, por ejemplo el Net, el enunciado y el resumen de abajo podrían ser un silogismo, eran cosas completamente lógicas pero aplicadas al periodismo; veíamos si se podía inferir lo que se decía en el artículo, pero era ponerlos a pensar que había una herramienta que sirve para su profesión. Lo mismo en teoría del conocimiento, todo lo que significó la lectura profunda de Kant, solamente me basé en Kant, en la *Crítica de la razón pura*, hacer el cuestionamiento profundo de qué es la verdad en el periodismo, ¿ves?, o sea, la idea era construir las herramientas para aplicarlas a la profesión; entonces, la pregunta es muy compleja, ¿qué espero en los estudiantes? Yo no sé si esperar mucho, pero lo que sí espero es que sepan a ojo cerrado para qué sirve su materia profesionalmente y para qué les sirve esa materia en su vida, esa sería mi respuesta.

C.B: Bueno, ¿cuál considera que es su mayor fortaleza y cuál su mayor debilidad, si es que hay alguna?

P: ¿En términos académicos?

C.B: Sí.

P: Mi mayor debilidad es la arrogancia frente al conocimiento, y varios estudiantes me lo han comunicado muy amablemente, en eso me uno a los grandes autores de pensar que uno pasa por petulante muchas veces por creer fehacientemente en algo, por creer fehacientemente, en lo que uno ha leído, en lo que uno ha escrito.

C.B: ¿Y cómo se podría solucionar?

P: Cómo se podría solucionar... yo lo he tratado de hacer, primero teniendo un diálogo muy cercano con los estudiantes; segundo mostrándoles mis convicciones en la escritura, a algunos les parecerá muy arrogante, yo alguna vez tuve una charla con un profesor donde me decía: no yo no me siento con la arrogancia para ponerlos a leer mis textos. Yo lo hago en la medida en que eso es producto de la clase, que el estudiante puede decir, en tal clase tenemos este texto y pues hablemos, y evidentemente les hago hacer el mismo ejercicio a ellos, cojan tal y tal clase y hagan una reseña; esos fueron los parciales de ellos, los dos 30 fueron esos, reunir las clases hacer una relataría, con las clase, y después de que ellos presentaban su parcial yo los corregía y llegaba con la relatoría. Fortalezas, yo pienso que... la lectura indudablemente es una de mis fortalezas, competencia lectora, ya los estudiantes pueden hacer varias relaciones con los textos, básicamente yo me preocupo porque los estudiantes cuando lean, lean cosas que sean muy receptivas y sean muy beneficiosas para ellos, y de pasadita que sean muy placenteras también, es una mezcla de que lo hemos venido hablando todo el tiempo de lo riguroso y lo creativo.

C.B: ¿Usted tiene pertenencia por una corriente pedagógica, hay algún autor que le llame mas la atención y que en cierto modo lo siga?

P: Si hablábamos ahorita de autonomía intelectual, cuando yo estaba en el colegio me llamo mucho la atención, la *Pedagogía del oprimido* de Freire, pero pues eso hacia parte de unas ideologías, que se vivían; como para contarte de los curas de mi colegio, que era una cosa de la nueva teología y la doctrina social de la iglesia, era una cosa interesante.

C.B: Teología de la liberación.

P: Teología de la liberación, eso, aplicada al tercer mundo; entonces me llamo muchísimo la atención; poco mas allá, durante el pregrado, yo no tuve

mucho contacto con la pedagogía porque los profesores son literarios, entonces era literatura pura, pero durante la maestría que hice en educación, me encantó Vigotsky, me encantó Morin y toda esa corriente constructivista; particularmente yo entiendo como escuela mas que corrientes pedagógicas, autores y pues ahí tengo a Ritchel como uno de los mas nacidos de la actitud pedagógica; Umberto Eco es indudable, Kant es indudable, este loquito, se me olvido ahora.... Calvino, por que yo hago popurrís lectores, yo no soy de corrientes, cojo de aquí, de aquí y de aquí.

C.B: ¿En el caso de Ritchel que es lo que mas le ha llamado la atención y hasta donde él ha influido en su forma de trabajo?

P: Su autografía intelectual me influenció bastante; hay bastante, pero básicamente lo que me encanta de Ritchel es el texto que tiene sobre la interpretación, cuando él habla de qué es interpretar.

C.B: La hermenéutica.

P: La hermenéutica, exactamente y sus tres fases aplicada a Ritchel, en su voluntad de escucha de su voluntad de sospecha, me parece lo más fascinante, pienso que ahí está condensado todo el proyecto pedagógico.

C.B: ¿Si usted tuviera la posibilidad de contribuir en mejorar el desempeño del docente aquí en la Universidad, que sugeriría?

P: Bueno, lo primero es que se vea un poco la autoridad, la autoridad funciona en la medida en que ella misma tiene suficiencia, ella misma se construye, la autoridad no tiene que ver con imposiciones, no tiene que ver con castigo, tiene que ver con respeto, y desafortunadamente uno no entiende la mayor cantidad de problemas en los estudiantes, por la aplicación de esa clase de autoridad; yo quisiera renovar el concepto de autoridad en la Universidad, una autoridad que sea con sentido, la autoridad con sentido. Después yo quisiera también hacer un trabajo muy profundo en los estudiantes, frente a la conciencia de lo que están haciendo acá en la Universidad. Los niveles de copia son altísimos, los niveles de fraude son altísimos, las mentiras son altísimas, las disculpas son altísimas, y ahí entiendo porque al profesor le queda muchas veces solamente la herramienta de la autoridad porque es impune; entonces es un problema muy complejo, de parte de los profesores no tanto, porque yo sé que en la medida en que el estudiante participa, esas hegemonías autoritarias desaparecen, si no de parte de los estudiantes, que tomen conciencia, que de verdad vengan a estudiar.

C.B: ¿Vamos al tema de la evaluación, cómo hace su evaluación?

P: Es interesante, yo trato de aplicarles todos los tipos de evaluación durante el semestre, exposiciones, trabajos, debates, califico debates, califico seminarios, y el último y el más difícil siempre es un examen de memoria, un examen concreto.

C.B: ¿Escrito, verbal?

P: Escrito y a veces verbal, una sustentación. Entonces los dos primeros 30, son a nivel de hipótesis, a nivel de producción de texto, a nivel de interpretación de texto, a nivel de interpretación de información en una exposición, etc. y el debate. Y el último 30 me dedico a hacer un resumen de todo el curso, y a preguntar concretamente, un examen puntual, de memoria y los estudiantes hacen cosas interesantes, pero se quejan, cómo es que me vale un artículo de opinión como segundo 30, que es una cosa subjetiva desde una realidad y usted me va a preguntar cosas tan concretas que no me involucran a mí, esa gama es muy interesante. Pero si tu me preguntas esos son los procesos necesarios en la escuela y en la Universidad, los formales, para mí realmente la evaluación es un texto producido al final, un texto que tenga una validez y ojalá pueda ser publicado, eso es, esa es la evaluación para mí.

C.B: ¿Cuál considera que es su compromiso fundamental como docente?

P: Bueno hay varios compromisos; frente a la Universidad, mantener un muy alto nivel académico y guardar los principios de la Universidad; en el caso de la Escuela de Comunicación, hacer un énfasis muy profundo en la responsabilidad social y la ética profesional del periodista. El compromiso frente a la Escuela, yo pienso que sería hacer de las clases un laboratorio de investigación, hacer de las clases un lugar donde el conocimiento permita desarrollar, semestre tras semestre, y en esa medida renovar los contenidos cada semestre a partir de la experiencia que se ha vivido durante el semestre que pasó. Y a nivel personal, como docente, mi mayor compromiso es, publicar, yo pienso que ese sería el fin, y a nivel personal leer hasta que se me caigan los ojos.

C.B: (Risas) ¿Cuénteme cómo está la comunicación con los compañeros de la Escuela y si hay interacción con docentes de otras escuelas?

P: Con docentes de otras escuelas desafortunadamente no, y ese es un trabajo que ojalá que esta investigación pueda realizar y ver este espacio,

porque no hay ese diálogo; yo desde la comunicación me siento un nicho en la Universidad, al interior por afinidades personales, es decir, porque hay profesores con los que uno habla y otros no, y con los que habla es porque precisamente tiene afinidad personal con ellos; ahorita con el cambio de vicedecanatura pienso que ese tipo de realidades van a mejorarse un poco más, y ojalá las áreas sean mucho mas compactas y de verdad, haya un trabajo interdisciplinario; o sea, la pregunta tuya de fondo, si existe o no un trabajo interdisciplinario, yo tengo que ser un poco escéptico a la respuesta, y yo diría que no, yo diría que todavía no hemos abierto, yo diría que todavía no le hemos abierto la cátedra a nuestros problemas, somos muy cerrados, personalmente yo lo hablo y personalmente hecho invitaciones, pero las llamadas no han tenido eco, y a veces se confunde el problema de interdisciplinario con problemas personales y eso agota el trabajo.

C.B: ¿Frente a los estilos pedagógicos: el Planificador, Investigativo, Tutorial y Directivo, por cuál se inclina, o dónde cree que se ubica?

P: Si, mira al igual que con la pregunta de corrientes pedagógicas, frente a estos tipos de metodologías yo hago una mezcla y una combinación de todas. Pero el Tutorial es el que me permite presentar un plan, seguirlo y tener un producto después, yo pienso que los estudiantes no deben sentirse desamparados nunca y uno es la guía, entonces si me lo preguntas así concretamente, yo pienso que la tutoría, pero una tutoría magistral en la medida en que a partir de una cantidad de cosas que se dan, se sigue un camino, digamos que una tutoría intencionada.

C.B: Bueno muchas gracias.

P: Espero ser de gran utilidad

Profesor 21. Investigativo
Entrevistador: Carmen Cecilia Suárez

Carmen Cecilia Suárez: Bueno, la entrevista de hoy es con el profesor XXX, de la Escuela de Finanzas. Entonces, profesor, cuéntenos primero algo sobre su formación.

P: Formación, sí, yo soy administrador de empresas del Colegio Mayor del Rosario, tengo una especialización en Banca de la Universidad de los Andes,

tengo una especialización en Negociación en Relaciones Internacionales, de la Universidad de los Andes, soy egresado del programa Presidentes, de la Universidad de los Andes, soy egresado de un programa conjunto entre el gobierno de Bélgica y la Universidad de Lovaina, y eso básicamente creo yo, es mi formación académica.

C.S: Bueno, muy bien profesor, cuéntenos, ¿por qué decidió enseñar?

P: Yo creo que eso no lo decide uno, yo creo que es una cosa de un proceso de vida, a mí me pasó que yo empecé a dictar clase antes de graduarme: en el Rosario en algún momento hizo falta el profesor de Banca de toda la vida, entonces me preguntaron que por qué no cogía el curso, y cogí el curso y arranqué ahí.

C.S: Y siguió.

P: Y seguí, sí.

C.S: ¿Cuántos años lleva?

P: ¡Uy! A ver, eso fue como en el año setenta y nueve... desde el año setenta y nueve.

C.S: Bueno, cuéntenos, ¿Usted tiene algún método especial para enseñar o tiene distintos métodos?

P: Yo creo que eso es como un proceso; yo creo que en la medida en que uno va entrando mucho más en esto, pues es como un proceso de ensayo y error, a ver en donde las cosas funcionan mejor y qué es lo que funciona mejor; pero un poco el punto de fondo es tres cosas: primero que haya disciplina, y cuando hablo de disciplina es que hay un profundo respeto del estudiante en las horas de llegada, con las clases, con los materiales, con todo, e igualmente ser también muy exigente con el estudiante, con sus horas de llegada, con sus lecturas, con sus cosas; segundo, entusiasmo, yo suelo pasarme por la galleta los reglamentos de las universidades en el sentido de no llamar a lista, yo nunca llamo a lista, porque yo soy de la filosofía que uno se gana su propia clientela y el estudiante tiene que ir porque le gusta ir. Obviamente hay el método de los quizes, y todo ese tipo de cosas, que son también la manera como uno controla la parte de la asistencia; pero la filosofía es “usted tiene que venir porque siente que está aportando”; la tercera, trabajo... la metodología del curso es esa, trabaje, hay que dormir poco, especialmente en

los posgrados, en el pregrado a veces; pero en los posgrados ellos saben que perfectamente hay que pasar alguna que otra noche en blanco trabajando, pero trabajando en cosas en donde el estudiante sienta dos cosas: primero, que está aprendiendo, yo creo que hay un punto central y es que en la medida en que uno siente que uno está creciendo personalmente, que siente uno que se está volviendo interlocutor válido de una serie de cosas y que siente que está entrando en el conocimiento se entusiasma; y segundo, que piense mucho, las fórmulas, las recetas, todo está en los libros y yo les digo a los estudiantes que la gran diferencia entre ellos y nosotros, es que a nosotros nos tocaron unos libros muy malos, muy malos, muy aburridos; hoy no, hoy hay unos libros absolutamente espectaculares, no hay un libro que tú escojas, de los nuevos, que realmente no entusiasme, son libros que vienen muy bien hechos, son libros muy didácticos, que tienen mucho trabajo de ejemplo, que tienen mucho... o sea, yo creo que las editoriales se han esforzado en eso, en hacer que los libros sean más agradables; el punto es ese, en el libro están las cosas y están muy bien, pero a usted nunca le van a decir en su vida profesional qué dice tal libro, le van a decir: bueno, entonces tenemos esta situación, cómo usted la afronta, y necesitamos tomar una decisión ya; y eso es un poco la filosofía de la cosa, es que la gente piense mucho, que se cuestione, el principio es sencillo, es en el sentido de que creo que solamente hay dos libros en el mundo que dicen la palabra de Dios, que son la Biblia y el Corán, son los libros que dicen la palabra de Dios, en el resto de los libros palabra de Dios no hay nada, entonces, hay que entender que lo que dicen los libros pues obviamente no son la palabra de Dios y uno puede estar perfectamente en desacuerdo con las cosas y que lo importante es eso, no centrarse en una sola verdad.

C.S: ¿Cómo hace usted para que los estudiantes piensen, discutan, se interesen? Eso no es tan fácil.

P: Yo creo que ese es un ambiente que tiene uno que formar, yo hago varias cosas, la primera cosa es que lo primero que obligo a la gente es que todos mis estudiantes deben tener al frente de su escritorio su nombre; entonces, Pedro, Pablo, los que sean, Martica, Juanita, como sea pero todos tienen que tener nombre; lo que pasa es que muchas veces cuando uno deja que los estudiantes participen a su propio ritmo termina la clase con dos o tres, que son los que participan, y hay una cantidad de gente que...

C.S: Nada.

P: Nada, entonces un poco lo que yo busco es eso, y es tener la oportunidad de decir, mire, Pedro, usted qué opina de eso, eso y eso, el punto es mucha

pregunta, pregunta, pregunta, pregunta, pregunta... y además de eso pregunten y ese es el punto; naturalmente con unas reglas de juego claras, mire, si usted no ha leído no venga a clase.

C.S: ¿Qué tipo de lecturas les deja usted?

P: A ver, normalmente, por ejemplo... hay tres tipos de lecturas que tienen ellos. Tienen una lectura que es la lectura básica teórica, tienen una lectura que es la parte de coyuntura, y tienen la tercera que es la parte de casos, entonces básicamente ese es el trípode del conocimiento: 1. El texto, 2. La lectura de coyuntura, 3. Los casos. Entonces, mire, yo les digo a ellos ustedes van a recibir tres, cuatro tipos de mails, el primer tipo de mail que reciben mío es para su información, que quiere decir, que les mando información, artículos de The Economist, les mando artículos del Financial Times, les mando artículos de... bueno, de todo lo que me llega, y obviamente los temas específicos, entonces muchos se los mando para su información, yo aspiro que los lean pero realmente no chequeo si los leen o no los leen; tienen otros que dicen comentemos esto la próxima clase, entonces ellos saben que tienen que llegar con ese tema leído porque ese es el tema de la próxima clase para argumentar, que naturalmente tienen que ver con lo que estamos viendo, entonces, un ejemplo, si estamos viendo fusiones y adquisiciones entonces obviamente les está llegando un artículo de The Economist sobre la oferta que están haciendo para quedarse con Disney o... o sea, se busca que el tema tenga que ver con lo que se está tratando; y la tercera que les llega es un ensayo sobre esto, por favor, entonces ellos saben que tienen que hacer un ensayo reflexivo sobre lo que les estoy mandando.

C.S: ¿Y se lo llevan a clase?

P: Tienen dos alternativas, uno, lo llevan a clase impreso o me lo mandan por mail antes de la clase, entonces eso es...

C.S: ¿Esto a nivel de pregrado?

P: Y posgrado, en ambos funciona lo mismo, lo que pasa es que posgrado es un poco más intenso, porque los ciclos son más cortos, entonces es lo que te decía; en posgrado saben que es un ciclo donde es corto y que duermen poco pero que es...

C.S: ¿Condensado?

P: Es condensado.

C.S: ¿Usted varía un poco ese método de grupo según la dinámica?

P: Sí, eso depende mucho de... hay varias cosas, hay empatías y también hay maneras de desarrollar las cosas, por ejemplo, en posgrados, a la gente le gusta mucho que uno eche su propia carreta, entonces lo que yo hago es que echo mi carreta y ellos echan la suya, pero ellos quieren sentir que uno les está... que uno tiene un pedacito de cátedra magistral, es una cosa increíble pero bueno, ese es el punto. En pregrado la cátedra magistral no funciona tanto, pero naturalmente sí funciona más el método de estar preguntando y de estar retroalimentando las cosas y menos la parte magistral, y hay veces que uno tiene que meterse en la parte magistral; hay veces que uno tiene niveles, cuando uno tiene un martillo en la mano, todo tiene cara de puntilla, y entonces lo que pasa es que a veces uno se casa con una metodología y resulta que la metodología no siempre funciona; porque hay gente, por ejemplo, que no lee porque están en una cultura donde no leen; entonces hay gente que tiene unas dificultades terribles para el inglés, cuando usted tiene un grupo que tiene dificultades para el inglés, usted va a tener que aflojar, porque les puede poner las mejores lecturas del universo pero no pueden hacerlo; entonces, pues obviamente me toca ir haciendo los ajustes de meterle más cátedra magistral y menos de trabajo propio en casa, y también tiene que ver mucho con la cultura de las universidades, eso también.

C.S: ¿En qué sentido?

P: Hay, inclusive, ni siquiera en las universidades, de las facultades; por ejemplo, mire, claro que ha cambiado bastante, yo empecé a trabajar con la Facultad de Finanzas, la primera vez que dicté clase en la Facultad de Finanzas, fue un estrellón horrible.

C.S: ¿Por qué?

P: Porque yo venía de la Facultad de Economía, y allá desde el primer semestre les hacen coger la disciplina de la lectura, usted le dice a un economista: para mañana necesito esto y esto y esto y esto y para mañana está esto y esto y esto, o sea, no es una cosa exótica; es más, era chistoso porque yo cuando empecé acá a dictar, arrancaban los cursos con 20 personas, eso era una maravilla, y yo entregaba el programa, entregaba todo y al día siguiente tenía 5, los otros 15 habían retirado la materia porque con ese

tipo no nos metemos, entonces los que realmente asumían el reto eran los economistas, para mí el golpe y la transición fue grande. Pero date cuenta cómo han venido cambiando las cosas, por ejemplo yo tengo ahorita un curso de Mercado de Capitales, de Finanzas, y es un curso que vuela, ahoritica me los encontré, estaban haciendo un modelo de evaluación de portafolios y ahí están todos para la clase de mañana, y todos llegan leídos y todos llegan; yo creo que es un poco también la filosofía de la cosa, el ambiente cómo se ve, en la medida en que uno va generando más disciplina es mucho mejor.

C.S: ¿Por qué hay una expectativa?

P: Claro, claro.

C.S: Y esa diferencia entre pregrado y posgrado que usted señala me llama la atención, cómo a nivel de posgrados, de todas maneras los alumnos... yo he encontrado también eso, esperan cierto grado de cátedra magistral, no totalmente, ahora, ¿usted cree que eso se debe a que los alumnos de pregrado son más jóvenes, más flexibles, ya han aprendido con metodologías diferentes, mientras los de posgrado vienen de un modelo tradicional? ¿A qué cree usted que se debe esa distinción?

P: A ver, yo creo que son varias cosas; la primera es que el estudiante de posgrado valora mucho más la experiencia, qué quiere decir, ellos valoran mucho más la capacidad que tiene uno de decirle mire, en mi experiencia profesional esto lo manejamos así, así y así. Ese es un poco el punto, y naturalmente como es gente que normalmente está trabajando, y gente que tiene la capacidad de valorar ese tipo de cosas, entonces los tipos dicen: bueno, eso es lo que dice en el libro, pero en su vivencia qué es lo que... cómo lo trabajan; entonces una cosa es tener una persona que está trabajando todo el día y tiene únicamente las noches para estudiar, entonces ellos naturalmente quieren que uno les de, y tienen razón, quieren que uno les de una manito con la vaina, y deben pensar: yo le camello pero bueno, refuérceme cierto tipo de cosas, cuénteme, entonces esa es un poco la filosofía.

C.S: La razón.

P: La razón de la cosa.

C.S: Bueno, usted tiene alumnos que definitivamente, digamos, no siguen el método, que le crean problemas de disciplina, ¿no?

P: No.

C.S: ¿A qué atribuye eso?

P: Yo creo que hay varias cosas, mire: a mí el otro día me decían en La Sabana, en un posgrado, es que usted es muy raro, porque al principio lo llena a uno de terror, y yo les decía: no, no es que los llene de terror, es que lo importante es tener... cuando usted está arrancando, unas reglas de juego, entonces, cuál es el punto de las reglas de juego, decirle: mire, señor, usted aquí no puede llegar sin leer, aquí dice que la clase empieza a las 7, la clase empieza a las 7. Tercero, que son de las cosas que yo hago. Yo, por ejemplo, tengo clase de 7, y son las 7:30, y el curso es de 30 y tengo *five monkeys* sentados; básicamente lo que hago yo inmediatamente es: saquen una hoja, primero: diga cuál es la dirección de la Universidad Sergio Arboleda; segundo: diga cual es el hermano de... no saben cuál era el hermano de Sergio Arboleda. O a los de La Sabana les digo: ¿cuál es el nombre de la mejor universidad de Chía?, o sea, la regla del juego es que las reglas del juego deben respetarse, y entonces la clase empieza a las 7, porque eso es respeto mutuo.

C.S: Sí, claro.

P: Porque eso es respeto mutuo, entonces ese tipo de cosas implican que hay unas reglas de juego claras, entonces mire, les van a llegar estos mails, mire yo califico así, mire estas son las reglas de juego, mire si usted no ha leído no venga, mire la filosofía de las cosas es esta y esta y esta y esta y esta; entonces ya tienen unas reglas del juego claras, ya la gente sabe a qué atenerse y además de eso nosotros tenemos la precaución de estarles entregando notas frecuentemente, o sea, la idea es que la gente, por ejemplo, nosotros tenemos parciales desde el 24, yo les entrego todas las notas que tienen antes del examen parcial, entonces ellos saben.

C.S: Los orienta.

P: Sí, van teniendo la retroalimentación que necesitan y saben cómo van y todo ese tipo de cosas y eso funciona; entonces realmente no puedo decir que haya tenido problemas disciplinarios, ese tipo de cosas no, gracias a Dios, nunca se me han presentado; y hay unos con que tengo mayor empatía que con otros.

C.S: Claro.

P: Pero en términos generales nunca, ninguna problemática, falta de disciplina, no. Es muy formal; mire, le conté, mi primera experiencia fue con la Facultad de Finanzas, después ellos terminaron conmigo el curso de Mercado de Capitales, y como al que no quiere caldo se le dan dos tazas, les pusieron el curso de Gerencia Financiera conmigo, y los tipos se querían morir y yo me quería morir, dije: no, otra vez con estos, y mire, les ha ido bien; ellos le pusieron mi nombre a su promoción. Y es básicamente por eso, porque se armó todo un proceso de que ellos entendieran cuál es la filosofía de la cosa, cuál es el punto, y es que realmente no son cosas exóticas; entonces hay que leer en inglés, sí, hay que leer en inglés porque es su formación profesional, es que si usted no aprovecha que en la universidad tiene que hablar inglés, después no desarrolla, entonces si no hablan, que al menos tengan la capacidad de leerse un documento en inglés, porque ese es el idioma, qué le vamos a hacer; entonces de nuevo, si usted pretende aprender Finanzas e inglés en mi curso, no va a aprender ninguno de los dos.

C.S: Bueno, cuéntenos cómo es esto de los casos. Usted mencionó que un tipo de lecturas es de casos.

P: Sí, yo tengo todos los temas, absolutamente todos los temas tienen un caso. Hay dos tipos de casos, están los chibcha casos, que son los propios, y los casos de universidades europeas y gringas; pero el punto es la metodología, está claramente estipulado por sesiones, entonces, por ejemplo, en pregrado, que son dos sesiones a la semana, la primera sesión es teoría, y la segunda sesión es caso, la discusión del caso.

C.S: En que se aplica lo que aprenden.

P: En que se aplica, exactamente, o sea, hay una aplicación del marco teórico y además el mensaje es ese, si usted no la leído esto y no sabe de esto entonces no puede resolver el caso; y ellos saben que tienen que trabajarlos, y los trabajan. Y esa es otra cosa muy chévere porque los primeros casos que se presentan son absolutamente malos, pero malos, y no porque no los hayan trabajado, porque igualmente han pasado tres noches en blanco, pero naturalmente, como no tienen la curva de experiencia y de manejo de la cosa entonces pues no...

C.S: No saben cómo.

P: No saben cómo, pero al final vuelan, vuelan, vuelan, ya manejan la metodología, ya saben básicamente los puntos centrales, y naturalmente

siempre, el caso. Les mando el abstract del caso, qué es lo que se busca, ese tipo de cosas, entonces ellos naturalmente tienen esa guía.

C.S: Interesante. Bueno, ¿usted cómo evalúa con ese método?

P: Yo... perder conmigo es terriblemente difícil, o sea, sí hay gente que pierde pero les cuesta mucho trabajo perder porque es que tienen mucho, mucho, yo los evaluó mucho, yo les hago quizes, yo les pongo ensayos, yo les hago exámenes, yo les califico los casos, yo les califico las exposiciones de los casos, entonces ellos fácilmente llegan a un primer parcial con 15 notas, 20 notas.

C.S: Y sobre todo los hace trabajar.

P: Ese es el punto, que va trabajando y va trabajando, porque obviamente no... yo ahorita estaba hablando con un estudiante que me decía: mire, yo me sentí muy mal porque usted me dijo que no había leído y que a su clase no podía llegar sin haber leído. Pero mire, dese cuenta cuál es la filosofía, la filosofía es que usted con este ritmo, con estos términos: Capítulo que no leyó es capítulo que no leyó.

C.S: Sí.

P: Usted me dice que puede pensar que se va a poner al día en esto, pero no le queda tiempo, además le aconsejo una cosa: no intente ponerse al día, lo que no leyó no lo leyó, siga adelante porque si no, no va a alcanzar, entonces busque que un alma caritativa le regale un resumen de lo que entendió, pero no pretenda leer lo que no leyó, porque no va a alcanzar; o sea, el programa está hecho de tal manera que el ritmo es de ir parejito y no se puede colgar, no se puede colgar. Yo me acuerdo en Los Andes, en la Especialización de Relaciones Internacionales, llegó el tipo con una vaina así (hace referencia a un paquete grande), entonces yo dije: estos tipos de Los Andes sí son muy organizados, ya nos trajeron el material del primer semestre, y era el material del módulo del tipo, y yo pensé que esa vaina no la alcanzábamos a leer, y sí alcanzamos, y sí alcanzamos; entonces un poco de lo que yo les digo es que este curso no es un curso de llaneros solitarios, ¿por qué? Porque este no es un curso para que usted trabaje solo, yo digo, este es un curso para que trabaje en grupo.

C.S: ¿Los grupos son de cuántos?

P: Yo les digo que cualquier cosa de más de 5 solamente sirve para ir a Melgar.

C.S: (Risas)

P: Entonces normalmente el grupo es de 4, y a veces hay excepciones, pero yo nunca dejo tener grupos de más de 5, pero la media es 4.

C.S: ¿Los casos y todo lo trabajan en grupo?

P: Los casos los trabajan en grupo, los ensayos son individuales y los exámenes son individuales, pero los casos son en grupo.

C.S: Bueno, ¿qué es lo que usted considera más importante en este proceso, como aprendizaje de sus alumnos, qué es lo que usted espera que ellos aprendan?

P: A pensar, ese es el punto, sobre todo que hay es una discusión, y es que la diferencia entre un médico y un tegua no está en que el médico estudió y el tegua no estudió, la diferencia es que el médico piensa como médico. Y eso es, si yo le estoy entregando a un tipo un cartón que dice que es profesional en Finanzas, el señor debe tener una estructura mental de financista, entonces es fácil, si un arquitecto mira este edificio de aquí al frente, lo tiene que mirar desde el punto de vista del arquitecto: el diseño, las fachadas; el ingeniero lo mira desde el punto de vista de la estructura; y el financista está pensando cuántos salones tiene esa vaina, si llena todos esos salones debe darle tanto de plata; y eso es un poco, que desarrollen la capacidad de pensar de acuerdo a su profesión, y eso es lo que yo busco.

C.S: ¿Usted admira a algún pedagogo en particular o aplica algún método pedagógico especial?

P: No, como que iba copiando, sobre todo al principio. Al principio mi héroe era Ernesto Caballero y yo todavía lo quiero mucho; él tiene dos tipos de personas, los que lo quieren mucho y los que no lo quieren nada, yo estoy en la parte de los que lo queremos mucho. A mí él me marcó mucho en la pedagogía, la manera como el hacía las...

C.S: ¿Fue profesor suyo?

P: (Asiente)

C.S: ¿En dónde?

P: En el Rosario.

C.S: Y entonces, ¿ese era su modelo?

P.21: Mi modelo, sí. Y después como que uno ya es... Yo realmente no miro modelos, la verdad, sino que es un poco como de intuición, de mirar las cosas, yo realmente lo que es metodología de casos, arranqué con los míos, mis casos me los hacía yo, y todavía por ahí tengo mis casos. Por ahí hay uno muy famoso que se llama “El banquero chupasangre”, ese es un caso mío, y hay muchos casos míos, y los hacía básicamente con eso, con esa filosofía, de que la gente aplicara las cosas que iba aprendiendo, ese tipo de cosas yo no las aprendí en ninguna parte, es intuición, intuición.

C.S: Interesante. Bueno, ¿cuál es su principal compromiso como docente?

P: Mire, yo creo que el oficio de uno como docente solamente lo valora en la calle, cuando se encuentra personas en la calle que le dicen, oiga, gracias por lo que me enseñó, mire, esto que usted me enseñó me ha servido en mi vida profesional. Eso es lo que uno tiene que buscar, el resto... no sé, porque si uno busca popularidad esto no es un negocio popular.

C.S: (Risas) Sí, la plata menos.

P: Sí, la plata menos, porque esto es precisamente una vocación, y en la medida en que es una vocación menos plata, e igualmente, uno tampoco puede ser el más odiado del universo porque esa tampoco es la idea; y eso es lo que van dando los años; yo creo que la madurez es eso, entender que cosas que a uno le parecen importantes no son importantes y unas que pensaba que no, son importantes, sí que son importantes; el punto es ese, hagamos de eso un proceso muy fluido, donde usted se divierta haciendo las cosas y que para mí sea divertido venir a dictar esas cosas; vea, yo no creo en las madres sacrificadas, yo no creo en ese cuentito de la pobre madre que pasó la noche en vela al frente de su hijo que está enfermo, eso no es cierto. Eso es carreta porque una madre no se sacrifica, una madre tiene el amor suficiente por su hijo, que le da la capacidad de estar con su hijo toda la noche cuando está enfermo y no sentirse cansada, ¿por qué? Porque hay una cosa muy importante que es el amor, y un poco lo que yo les digo es eso, mire, cójale amor a esto, si usted le coge amor a lo que está haciendo pues usted lo hace muy bien, Facundo Cabral dice que “el que hace lo que no le gusta es un eterno desocupado”, entonces eso es un poco, mire, cójale entusiasmo a esto, cójale cariño...

y lo cogen, y lo que se logra es espectacular; además eso también tiene una cosa y es... yo les digo a ellos, mire: ustedes pueden tener en mí una persona que los va a hacer trabajar tranquilos o pueden tener a Freddy Krugger, pesadilla sin fin 80.

C.S: (Risas) Eso es cierto.

P: Y eso depende de ustedes, si yo veo que ustedes no leen les voy a amargar la vida de tal manera que van a alegar, entonces a punta de quizes los voy a reventar; entonces se va a volver un problema, para mí va a ser una mamera venir a dictarles y para ustedes va a ser una mamera venir acá; pero tengan la absoluta certeza que yo logro que estudien, que es el objetivo, ustedes pagan para eso y a mí me pagan para esto, para que haya un proceso de aprendizaje; y segundo, pues obviamente, también que usted no salga de aquí y no sepa ni sumar ni restar, y le digan: a usted quién le enseñó finanzas, y usted diga XXX, entonces tampoco.

(Risas)

C.S: Sí claro.

P: Tampoco.

C.S: ¿Usted cómo integra la parte interdisciplinaria en sus clases, cómo lo maneja, o se centra en el tema financiero?

P: No, no se puede eso, usted no puede tener una visión tan parcializada de las cosas, es mas, en mi modesto concepto no debería existir una facultad de Finanzas, porque es una disciplina; usted no puede pretender enseñar finanzas a una persona sin que ella tenga una formación económica, por ejemplo, muy profunda, o que tenga una formación en promoción, en gestión muy profunda, porque usted no puede mirar el mundo de las finanzas aislado, sin su impacto social, ni su interacción con todo lo demás; entonces, esta mañana, por ejemplo, tuvimos el caso de CityBank con la gente de Banca, y obviamente el caso estuvo bastante malito, hasta ahora están entrando en él; yo les decía: es que usted no puede mirar esto desde el punto de vista de Banca, hay que mirar la parte estratégica, qué es lo que este negocio significa, ¿dónde están las unidades de valor de este negocio?, ¿qué implica todo eso? Y eso no es simplemente mirar si manejan un producto o no, eso es mirar todo integralmente, eso no se puede. Usted no puede parcelar el conocimiento, es mas, hasta poesía los he puesto a leer; precisamente en un quiz de esos, ¿diga quién es el hermano de Sergio Arboleda? y usted no

tiene ni idea de quién es... bueno, listo, entonces vayan a la biblioteca, y cada uno me va a traer un poema de Julio Arboleda; y eso es un poco lo que le decía, es que mire, hasta los financistas leen poesía, porque aunque ustedes no crean hasta los financistas se enamoran.

C.S: Claro.

P: Entonces es vida.

C.S: O se desenamoran.

P: ¡Es vida, es vida!

C.S: Es tema de poesía.

P: Es vida, entonces el punto es ese, usted no puede andar como *Robocop*, tiene que estar integrado totalmente.

C.S: Bueno, cuénteme, mirando hacia delante, ¿a usted qué área le gustaría fortalecer en el ejercicio docente?

P: Yo quiero hacer un doctorado.

C.S: Ahá.

P: Esa es mi meta, tengo que hacer un doctorado y ese es el paso siguiente, lo que pasa es que todavía no sé qué hacer, esa es la angustia, mejor dicho, el cuestionamiento, y es realmente en qué lo quiero hacer, pero yo sé que necesito hacer un doctorado, es una cosa importante.

C.S: ¿Qué cree usted que le aportaría un doctorado a su carrera docente?

P: Yo creo, primero que todo, que cuando uno hace un doctorado desarrolla una cosa muy importante que es la capacidad de investigar, porque para hacer doctor, obviamente tiene que ser investigador, sino usted no es doctor; además le permite a uno mirar ciertos temas que uno, por estar en la lucha de clases, no tiene tiempo de mirar en profundidad. Entonces yo por eso tengo la duda sobre qué es lo que voy a hacer, porque sé que eso implica que va a marcar la etapa siguiente en mi actividad profesional, porque es eso, yo creo que uno hace un estudio, un doctorado es para eso, para pensar, reflexionar e investigar.

C.S: Muy bien, bueno. ¿Cómo son en su Escuela las oportunidades de trabajar con otros docentes, qué tantas oportunidades hay de trabajar en equipo, de...?

P: De comunidad académica...

C.S: Integrarse en su clases, etcétera.

P: A ver, mire, yo en este momento estoy coordinando la parte de finanzas y lo que encuentra uno es que hay una cantidad de profesores muy buenos, muy ocupados; entonces cuando usted tiene un porcentaje tan alto de cátedra es muy difícil armar comunidad académica, sin embargo, obviamente hacemos los esfuerzos; por ejemplo, ya hemos hecho una cosa importante que es homologación de contenidos mínimos.

C.S: Muy importante.

P: Porque si estamos en el sistema de créditos, independientemente de donde el estudiante va a tomar su materia, tiene que tener los mismos contenidos mínimos, sin tener en cuenta la hora, con quién lo tomo; obviamente eso implica que el profesor debe tener su propio sello y su propia manera de hacer las cosas, como es obvio; pero igualmente, como yo les digo a ellos, si usted quiere, después de que ha cubierto contenidos mínimos, usted quiere hablar de las posibles causas del embarazo y a usted le parece que eso es importante... pues hágalo. Pero hay una cosa que usted mínimo tiene que garantizarle al estudiante, y tiene que saber y pasar a otro nivel. Y el estudiante debe saber exactamente qué es lo que tienen que enseñarle, porque esa es la única autoridad real que uno tiene, la del estudiante.

C.S: Bueno, ¿usted cómo cree que pueden mejorar los alumnos, cómo los alumnos de su Escuela, sus alumnos, podrían mejorar su trabajo?

P: Mire, la juventud tiene una gran ventaja y es que la juventud cuando se compromete con un proyecto lo saca del otro lado rápidamente. El problema no son los alumnos, somos los profesores, pues nos cuesta más trabajo cambiar. Pero con los alumnos usted métales un proyecto que los entusiasme, demuestre que el proyecto funciona y usted va a tener gente funcionando y eso es lo que uno ve en la Escuela; uno encuentra que en muy poco tiempo, en la dinámica, ha recibido una transformación inmensa, y es ¿por qué? Porque ya hay un núcleo. Yo le decía esta mañana a un

profesor: ¿sabe que yo a veces quisiera que esas niñitas que tengo en Mercado de Capitales no estudiaran tanto?

C.S: (Risas)

P: Ay sí, porque escriben, escriben y escriben.

C.S: (Risas) ¿Preguntan?

P: Y preguntan, y preguntan, y preguntan. Entonces uno dice, ¡ay, ya no estudien más! Pero es eso, es la dinámica que va cogiendo la cosa y que sientan que realmente se les está entregando un valor agregado, que sientan... un poco lo que yo le decía, mire: no hay cosa más importante para uno como papá, que se siente uno a almorzar con el pelado y él ya entienda de lo que se está hablando, y sea un interlocutor válido. Uno dice: esa platica no se perdió, se está viendo el esfuerzo, y para ustedes también es muy importante en la medida en que ustedes van profundizando, van encontrándole sentido a muchas cosas a las que no les encontraban sentido, que les parecía que no, y eso los dispara, los dispara. Yo pienso que el problema de calidad es un problema que arranca mucho más por parte de los estudiantes, que si el estudiante se compromete, y encuentra que el modelo es compatible, se lo compran.

C.S: ¿Qué consejo le daría usted a un profesor que está comenzando?

P: Lo que pasa es que cuando uno está comenzando primero arranca con un modelo, y la madurez es que cuando uno madura ya no tiene modelo.

C.S: Sí.

P: O sea, el punto es que cuando yo entendí que Ernesto Caballero ya no podía seguir siendo mi modelo, porque es que... porque no, porque una cosa es Ernesto Caballero y otra cosa soy yo.

C.S: Sí, genera uno su modelo.

P: Exacto. La segunda cosa es entender que el profesor, el buen profesor, no es aquel que llena de terror a sus estudiantes, es que uno entre más joven más terror infunde, porque más miedo tiene. Entonces uno entre más inseguro está pues más se defiende, entonces más exigente es y más... pero eso lo hace uno es por eso, porque uno no está tranquilo. Yo me

acuerdo que arrancando en los posgrados, ahí uno sabe exactamente que en la primera sesión, en la primera media hora, los tipos se dedican única y exclusivamente a medirle el aceite a uno, a ver cómo, y a ver si a ese tipo vale la pena o no vale la pena oírle la carreta, y eso también sucede en los pregrados, obviamente con menos intensidad pero es igual; si uno realmente no entiende que eso es así y que la confrontación es seria, académica, de ideas y de conocimientos, pues obviamente el estudiante... yo creo que el punto es ese; estudiar mucho porque para poder ser exigente con los demás uno tiene que ser exigente con uno mismo. Usted no puede poner a leer a un estudiante 40 páginas para el otro día y que el estudiante llegue leído y que usted no llegue leído... entonces, no puede decirle al estudiante que le pone cero si no llega a las 7 de la mañana y usted no llega a las siete de la mañana, ni puede decirle que es que tiene que entregar cumplidos los trabajos y usted demorarse seis meses en entregarles notas. Son esas cosas, el entender un poco la dinámica de que esto es mutuo y que entre más exige usted más le exigen a usted, y que eso es lo que forma la calidad.

C.S: Bueno, muchas gracias profesor.

P: Bueno.

C.S: Por compartir con nosotros su experiencia y sus ideas sobre la docencia, que ha sido muy interesante. Mil gracias.

P: OK.

ESTUDIANTES DE ALTA CALIFICACIÓN

Directivo

Estudiante 2 A. Profesor Directivo.

Entrevistadora: Irma Molina.

Irma Molina: Muchas gracias por haber asistido a esta entrevista. Como te expliqué el día de ayer, vamos a hablar del Doctor XXX, de la clase que tenías hace un año de Derecho Comercial. Te reitero otra vez que esto es para una investigación, para uso del grupo pedagógico de la Universidad Sergio Arboleda. Cuéntanos cómo era una clase con el Doctor XXX.

E: Era una clase magistral, estaba preparada más en el código, él iba mirando los artículos y así se iba desarrollando la clase.

I.M: ¿Para asistir a clase tu tenías que leer algo?

E: No. No entregaba material. Era cátedra. Él llegaba y dictaba.

I.M: Ahá. ¿Cómo era el comportamiento de tus compañeros en clase?

E: Normal, no se manejaba desorden pero tampoco una disciplina absoluta, normal. Pues los que están interesados están pendientes, y los otros ahí están.

I.M: Y ya que hablamos de disciplina, en caso de que hubiera indisciplina, ¿cómo manejaba el Doctor esa situación?

E: Alzaba la voz y le pegaba al puesto y ya.

I.M: Y con eso ya todo el mundo quedaba otra vez tranquilo.

E: Sí.

I.M: ¿Cómo los evaluaba en esa materia, en Derecho Comercial?

E: Bueno, depende. El primer 30% era un examen abierto, de preguntas abiertas, él formulaba 3 ó 4 preguntas y de ahí salía la nota definitiva. En el segundo no me acuerdo; y en el 50% hacía un examen... tenía unas de falso y verdadero y otras de opción múltiple con única respuesta. Era acorde a la metodología.

I.M: ¿Te gustaba como eras evaluada?

E: Sí.

I.M: ¿Qué decían tus compañeros de esa evaluación?

E: En general lo que te decía. Todo el mundo está acostumbrado a que sean parciales de pregunta abierta o con múltiple respuesta, entonces encajaba en el margen normal, estaba dentro del equilibrio que nosotros manejábamos.

I.M: Cómo era la relación de ustedes con el Doctor, ¿tú podías ir a pedirle a él fuera dentro del aula alguna opinión?

E: Pues en clase nos explicaba todo y cuando uno preguntaba siempre respondía. Nunca tuve la necesidad de preguntarle.

I.M: ¿Por qué recordaría al Doctor?, ¿Si lo recuerdas por algo? Ya hoy te vas, ya hoy terminas, ¿en algún momento vas a tomar algo de él para ti, para tu vida personal, lo vas a recordar por algo?

E: Pues no por cosas muy trascendentes, el tono paísa, y que era como malgeniado y eso, pero no algo... realmente que me haya formado para la vida, que uno diga... pues de pronto que era muy disciplinado, y era súper puntual, no faltaba a clase ni nada de eso.

I.M: La última pregunta, ¿qué le aconsejarías a una persona que va a tomar clase con el Dr. XXX y a una persona que va a ingresar a primer semestre de Derecho?

E: Que le tome muy buenos apuntes porque los parciales de él son de apuntes, que estudie muy bien el código, porque lo que él hace es desarrollar el contenido del código; él lo complementa, nombra otros autores, expande los artículos del código; entonces tomar buenos apuntes y estudiar muy bien el código.

Y a una persona que entra a Derecho que siempre esté atento a las clases, no es tanto estudiar ni matarse estudiando sino poner atención a las personas que están explicando, y si a uno le gusta el Derecho, se le facilita mientras uno esté atento a la clase.

I.M: Muchas gracias por haber venido.

E: Un placer.

Estudiante 10 A. Profesor Directivo
Entrevistados: Campo Elías Burgos

C.B: Bueno, tal como le comentaba hace un momentito, estamos realizando una investigación sobre ‘Los estilos pedagógicos’ aquí en la Universidad Sergio Arboleda, hemos adelantado ya varias etapas del proceso, realizamos algunas encuestas y adelantamos la etapa de entrevistas. Seleccionamos algunos profesores representativos de cada uno de los programas y hemos escogido también a algunos alumnos, de los profesores seleccionados. Creo que podemos empezar, primero ¿en qué semestre está?

E: Bueno, en este momento estoy cursando séptimo semestre

C.B: ¿Tiene clase con el Dr. XXX?

E: Este semestre no.

C.B: ¿Ha tenido clases con él varias veces, o una sola vez?

E: Varias veces.

C.B: Bueno, y ¿cómo le ha ido en la carrera en general?

E: Yo considero que me ha ido muy bien

C.B: ¿Por qué?

E: Porque he aprendido y también porque pues en las notas me ha ido bien, de pronto las cosas que no me han resultado tan bien, pues no las considero como tan importantes.

C.B: Y ¿cómo se ha sentido con el Dr. XXX?

E: No, muy bien, yo con él he aprendido muchas cosas, lo considero un buen maestro.

C.B: Cómo es más o menos una clase de él, ¿podría describirla?, es decir, más o menos cómo la desarrolla, cómo trabaja él, cómo hace su clase.

E: Bueno, básicamente todas las clases de él tienen como un esquema, siempre parte del punto de partida, el proceso y la llegada del tema que vaya a tratar o la estructura de algún filósofo, el pensamiento de algún filósofo, entonces él siempre, todas las clase las realiza así, o cuando de pronto va a hablar de algún autor siempre lo que hace es comenzar con una reseña bibliográfica, después ya nos introduce como en los temas...

C.B: Bibliográfica o biografía.

E: Ah, perdón, biográfica... y bibliográfica también, entonces y ya después nos empieza como a dar los rasgos del pensamiento del filósofo.

C.B: ¿Él expone?

E: Sí claro, él siempre expone.

C.B: Y el trabajo de ustedes en qué consiste, escuchar o qué es lo que hacen.

E: Pues si es un seminario pues obviamente que hay que preparar el protocolo, participar, si es una clase pues básicamente escuchamos y él nos pone trabajos, la estrategia de él es en que nosotros presentemos trabajos fundamentados en citas textuales, eso es como la metodología de él.

C.B: Esa es una metodología digamos permanente, siempre la misma o hay alguna variación.

E: No, la de las citas textuales es una constante, en los seminarios los protocolos también son una constante, o sea, él hace su parte magistral muy bien hecha pero también hace pues, le da importancia a la parte investigativa.

C.B: Cuando habla de parte magistral y cuando habla de parte investigativa, ¿qué quiere decir?

E: Magistral porque él, o sea, porque básicamente el que participa, el que habla, es él, uno se limita a escuchar, pocas veces uno interviene levantando la mano y eso, y la parte investigativa es porque él siempre nos exige trabajos de investigación que son los que yo le decía y están fundamentados en las citas textuales.

C.B: ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención de la clase con él?

E: A ver, pues me gusta, me gusta mucho que él trata de meterse en el tema o en el autor que esté tratando, entonces trata de hacer la clase muy objetiva en ese sentido porque... por ejemplo si estamos hablando de existencialismo hace preguntas existencialistas y pretende que uno conteste ese tipo de respuestas para ver si uno entendió, me gusta que él siempre se asume en lo que está enseñando.

C.B: ¿Se genera indisciplina?

E: No, el profesor inspira demasiado respeto, o sea, la clase de él es... no hay nada de relajo ni nada de eso, es muy disciplinada.

C.B: ¿Y todos los demás compañeros?

E: Sí, la gente lo respeta mucho, sí, lo respeta mucho, incluso a veces el Doctor tiene una actitud un poco fuerte cuando uno no responde o no capta algo que él esperaba de uno, pero la gente sin embargo nunca le falta al respeto ni nada.

C.B: ¿Cuál podría ser un aspecto en el que podría cambiar él?

E: ¿Para mejorar?

C.B: Sí, sí es que eso se puede.

E: Me parece tal vez que debería de pronto escuchar un poco más a los estudiantes porque todo lo que él dice, o sea, él lo fundamenta, lo argumenta muy bien pero de pronto uno le da temor hablar porque la clase se la posesiona él, entonces de pronto como más participación de los alumnos.

C.B: A ver, cuando habla de temor, por qué no exploramos un poquito más eso, en qué sentido se puede hablar de temor, ¿no preguntan?

E: No, sí, la gente pregunta lo que pasa es que él es...

C.B: ¿Una actitud muy dura, muy fuerte?

E: Sí, él es muy fuerte en las cosas que dice pero nunca le falta el respeto a uno, lo que pasa es que de pronto al principio uno sí...

C.B: ¿Siente temor?

E: Porque de pronto a uno le da temor estar equivocado o hacer el oso con los compañeros, pues cosas normales, pero no es porque él...

C.B: Pero supongamos, si están equivocados, ¿qué pasa?

E: Pues depende, a veces de pronto se hace un comentario que de pronto, pues, popularmente lo achanta a uno, pero él siempre pues le explica a uno las cosas.

C.B: A ver, supongamos que él va a hacer la exposición de algún autor o algún sistema; ¿con anterioridad él señala qué tienen que preparar o entra y después deja para que ustedes estudien lo que les puso?

E: No, él sí nos da un programa. Él nos da un programa para que lo estudiemos, nos da la bibliografía.

C.B: Pero en cada clase sí...

E: Claro, él dice lo que va a exponer, sí.

C.B: Pero no les dice más o menos, tal y tal cosa, lean tal cosa primero.

E: Sí.

C.B: ¿Y siempre leen?

E: Pues algunos leerán, otros no.

C.B: Y cómo es la evaluación.

E: En examen.

C.B: ¿El aprendizaje?

E: Con un examen, ¿él qué tipo de preguntas hace? No siempre parte de la estructura que ya había mencionado anteriormente: el punto de llegada, el proceso y el punto de partida, entonces casi siempre nos pregunta eso en los exámenes, cómo es el punto de partida, tal cosa, el proceso, no sé qué, y ya de pronto las otras preguntas también tienen qué ver, y son buenas preguntas, él no hace preguntas que no valgan la pena sino que son preguntas esenciales.

C.B: ¿Todas las evaluaciones son escritas o hay algún otro tipo de evaluación?

E: Con el Dr. XXX todas son escritas.

C.B: ¿Todas?

E: Sí y a veces él también se ayuda con los trabajos que uno le presenta.

C.B: ¿Entonces les promedia, les computa también eso?

E: Sí, a veces, creo que sí.

C.B: ¿Notas apreciativas?

E: No, no, él no.

C.B: ¿Todas son notas con base en pruebas escritas?

E: Sí.

C.B: Pruebas orales.

E: No, pruebas orales no, yo pienso que las notas apreciativas es el trato que él tiene con uno.

C.B: ¿Pero él jamás les da notas apreciativas?

E: No, no.

C.B: ¿La nota que ustedes sacan básicamente es el promedio de todas las pruebas escritas?

E: Exacto.

C.B: ¿Y en el final?

E: Sí, un examen.

C.B: ¿Ustedes tienen oportunidad de reclamar, por ejemplo, cuando les ha dado una nota con la que no están conformes?

E: Sí, pues yo no he estado en ese caso, pero me acuerdo de un caso de un compañero que no estaba de acuerdo con algo y efectivamente el profesor sí se había equivocado al ponerle esa nota y él sí se reivindicó; incluso, no sé si venga al caso, pero me parece un acto muy humanitario del profesor, es que recuerdo que ese mismo estudiante tenía un conflicto o estaba, no sé, tenía un inconveniente para presentar un examen, dijo ‘no, yo no estoy preparado’ y dijo ‘no se preocupe lo puede presentar después’, pero no un examen final sino uno de esos que...

C.B: ¿Un parcial?

E: Sí, o sea como que tiene también, a pesar de que es una persona muy seria que inspira mucho respeto, también como que es muy humano, me parece...

C.B: Pues...

E: Sí, tiene su corazoncito.

C.B: Tiene su corazoncito. Bueno, y en general, ¿cómo se siente entonces en la Universidad?

E: Muy bien, en cuanto a la educación me parece muy buena, con algunas excepciones; no estoy contenta con todos los profesores, con la mayoría sí, aunque hay unos que no deberían estar para dictar esta carrera.

C.B: ¿Por qué?

E: Porque no se aprende nada.

C.B: ¿Cómo que no se aprende nada?

E: Pues digamos que...

C.B: ¿Eso a qué lo atribuye? A la metodología, a que ellos no manejan el área, que ellos no están bien preparados o a qué...

E: Hay unos que no manejan el área, hay otros que no manejan la metodología, ¡que no tienen metodología!, y hay otros que de pronto tienen capacidad de tener una buena metodología, pueden saber algo, pero no lo preparan entonces eso no me gusta, hay clases en las que me he sentido decepcionada.

C.B: ¿Cómo sabe que no se preparan?

E: Porque se nota, porque lo ponen a intervenir a uno todo el tiempo, entonces de pronto, uno sabe, cuando un profesor quiere que uno intervenga sabiendo él o cuando quiere que intervenga porque él no estudió, no sabe el tema, no se acuerda y necesita partir de algo para empezar a hablar; de pronto son impresiones que uno tiene pero no, y casos de compañeros que uno también escucha que están inconformes.

C.B: Si se tratara de cambiar la forma de enseñar, de enseñar en la Sergio Arboleda, ¿qué propondría?

E: Pues yo pienso que hay que respetar mucho los criterios individuales de cada profesor, eso me parece importante, pero dar más opciones; lo que pasa es que cuando se tratan de dos o tres exámenes, uno estaba preparado pero el día que va a presentar el parcial está enfermo, está triste, algún factor, entonces evaluar... o recurrir como a diferentes formas de evaluar, no solamente quedarse como con tres exámenes, sino de pronto más trabajos, ensayos, *quizes* para uno tener más opciones y para que el mismo profesor vea la evolución que uno ha tenido, porque con dos exámenes no se ve.

C.B: ¿Ustedes hacen trabajo en grupo y eso les tiene en cuenta en la evaluación?

E: A ver, nosotros hacemos trabajo en grupo y nos lo tiene en cuenta.

C.B: ¿Entregan por escrito algún documento?

E: No, los trabajos que casi siempre él manda son los trabajos para poder presentar el examen, entonces hay... a veces son en grupo, a veces son individuales, entonces tráigame tal trabajo para poder presentar el examen.

C.B: ¿Y eso se evalúa?

E: Yo no sé si él evaluará los trabajos, creo que sí, creo que él sí, él siempre nos los entrega... sí, él siempre nos los entrega con la nota.

C.B: ¡Ah nota sí hay!

E: Sí los evalúa, pero no sé si los computa con los parciales, yo supongo que sí.

C.B: ¿Es una sola nota?

E: Sino que yo me he dado cuenta que casi siempre la nota que sale en el parcial es como la del parcial y ya.

C.B: Simplemente se evalúan, se califican pero no se tiene en cuenta para efectos de promoción.

E: Exacto.

C.B: Bueno, yo creo que es como suficiente por ahora, muchas gracias.

Estudiante 22 A. Profesor Directivo.

Entrevistadora: Irma Molina

I.M: Buenas tardes, como te comenté ayer, la entrevista de hoy va a ser sobre el Doctor XXX, que hace un año te dictó clase.

E: Desarrollo Económico.

I.M: Desarrollo Económico, exactamente, entonces coméntanos ¿cómo era una clase con el Doctor XXX?

E: Bueno, la clase cumplía totalmente el horario. Era de diez a doce, era de diez en punto, a doce en punto y no como la mayoría de profesores que llega tarde y se va temprano, no. El profesor XXX siempre llegaba a tiempo; la clase a mí me gustaba mucho por la historia, pero la mayoría de personas no está interesada en eso, ni le gusta de pronto leer ni nada de eso, entonces se les hacía una clase supremamente monótona, que eran los comentarios que yo oía. Nosotros éramos en un grupo de treinta personas y de esas treinta, participábamos dos, pero efectivamente el enriquecimiento que brinda el Doctor XXX para cualquier estudiante es altísimo, si se aprovecha, lo que pasa es que la gente llegaba con sueño, entonces tenía problema en participar y en no poner atención.

I.M: Uno tenía que preparar o ¿podía ir un estudiante sin haber leído nada a la clase?

E: No, él nos dejaba temas para leer. Esta materia no tenía un libro guía, ¿o sí?, no me acuerdo si esa materia tenía. Vi como cinco materias con el Doctor XXX, no estoy segura si esa tenía el libro guía que era también de él.

I.M: En octavo semestre que es en el que estamos... ya que estamos hablando de la materia Desarrollo Económico...

E: Sí, sí, sí, sí.

I.M: Por decir algo, el Doctor dice: tales temas son y deben traer leído esto.

E: Sí, él nos dejaba los temas, igual las lecturas que debíamos hacer. La idea es que la clase fuera como una especie de... él hablaba y uno podía participar, hacer sus preguntas. Ponía mucha atención a las personas cuando preguntaban, les contestaba la historia, todo súper bueno. Era esa parte la que más me gustaba.

I.M: ¿Su método de enseñanza siempre era el mismo o variaba?

E: No, era el mismo, de hecho nosotros hablamos con el Doctor para que las clases no fueran tan monólogo sino nos diera más participación. Efectivamente la clase mejoró, pero a la larga los que participaban eran los mismos porque el grupo en general se quejaba que la clase era un monólogo,

el monólogo, él contando y contando; el Doctor igual no llegó a nada porque él siempre estaba atento a la participación, pero la gente no participaba.

I.M: ¿Cómo se comportaban tus compañeros en la clase?

E: El hecho que no participaran no significaba que estuvieran haciendo desorden o hablando porque el Doctor XXX a todos nos inspira muchísimo respeto, entonces así a uno no le gusten los temas, sabe que lo que está contando ha sido parte de la historia del país, es una buena clase, entonces había comentarios, pero sí respetaban, por lo menos con el silencio.

I.M: Cuál era la forma como los evaluaba el Doctor, ¿te gustaba esa forma de evaluar?

E: Era una evaluación muy puntual; la gente de pronto decía que era de memoria, pero lo que pasa es que si estábamos viendo historia, igual él si nos dejaba, o sea, nos hacía un punto que tenía la mezcla entre la parte puntual y de análisis. A mí sí me gustaba el método, además porque era un método acorde con la clase. Nosotros siempre veíamos la parte histórica, no podíamos pretender tener un caso práctico de desarrollo, pues no ocurriría porque no iría de acuerdo a la clase.

I.M: ¿Admiras al Doctor XXX por algo?

E: Sí, por todo lo que sabe. Yo me encontraba con el Doctor XXX por fuera de las clases y uno lo veía hablando y hablaba con uno de filosofía, política, historia, arte, el Doctor es una Biblia abierta para nosotros.

I.M: ¿O sea que siempre los atendía dentro y fuera de la clase?

E: Sí, además él es de una decencia única, uno se lo encuentra en clase, ya sea por fuera de la Universidad y lo saluda, es muy caluroso, muy querido.

I.M: Bueno, antes de terminar, después de tu intervención, coméntanos, ya que estás recién egresada, qué mensaje le darías a aquellos alumnos que empiezan hoy primer semestre o que de pronto ingresan a octavo semestre a tomar la materia de desarrollo económico, en cuanto a ser buenos alumnos, digamos con fortalezas grandes.

E: Yo pienso que hay que tomarse la clase con seriedad, en el sentido de que a cada minuto que el profesor XXX está hablando, es una cantidad de

información que nos está dando. El que no conoce su historia tiende a repetirla, entonces para el futuro del país, para el futuro de todo es necesario conocer lo que él nos enseña y tomárselo en serio porque uno puede asistir a la clase y sentarse y ya, y hacer cara de que estoy poniendo cuidado y estar pensando en cualquier otra cosa, pero si uno se sienta con convicción y con amor a la clase, el resultado es buenísimo.

I.M: ¿O sea que siempre vas a recordar al profesor XXX?

E: Sí, yo pienso que, precisamente hace unos días estuvimos hablando de los profesores con la Doctora Jordan y yo le contaba que él es de los profesores inolvidables, la calidad de las clases.

I.M: Bueno XXX entonces muchas gracias por tu tiempo

E: No Irma, con gusto.

Tutorial

Estudiante 18 A. Profesor Tutorial

Entrevistadora: Irma Molina

Irma Molina: Muy buenas tardes.

E: Buenas tardes.

IM: Muchas gracias por haber aceptado la invitación, y como ya le habíamos comentado anteriormente, vamos a hablar hoy sobre las clases de Análisis, con el profesor XXX. Comencemos. Coméntenos ¿cómo le ha ido en su carrera?, en Matemáticas.

E: A mí la carrera me ha servido mucho, he aprendido mucho y fuera de los procesos matemáticos y todo eso, me ha formado en algo ya que tengo otra visión acerca del mundo, y de la sociedad, que es compartir con otras personas.

IM: Cómo le ha ido en sus clases de Análisis con el Doctor XXX.

E: Pues con él me ha ido muy bien, afortunadamente pues él tiene una metodología muy buena para enseñar, se hace comprender muy bien.

IM: ¿Cómo es una clase de Análisis en el día a día?

E: Pues una clase de Análisis, pues primero el profesor no es de esos inasequibles, él es una persona muy amable, muy grata entonces él llega, nos saluda, nos cuenta algo de su vivencia, cómo le ha ido en el trabajo, nos pregunta cómo nos ha ido, se entra no a una clase sino a una zona donde todos somos iguales, y todos somos de igual rango y todos nos podemos equivocar, él se equivoca entonces ese es el día a día, nos enseña más que todo a qué... a ser como esa humildad que él tiene para enseñar.

IM: ¿Qué le ha desmotivado en algún momento de la clase?

E: ¿Motivado?

IM: Desmotivado.

E: ¿Desmotivado? En ocasiones la actitud de los compañeros, que no asumen el compromiso de ponerse a leer o prestar atención y por estar en otras cosas no prestan cuidado a la clase, y pues uno como le siente un agrado al profesor, no le gusta esto.

IM: Claro, ¿qué es lo que más lo ha motivado de estas clases de Análisis?

E: Lo que cuento es eso, que lo principal que nos motiva con el profesor es la afectividad que él maneja frente a nosotros, nos toma confianza, nos lleva por el camino que uno elija, de pronto si se está equivocando no importa, y llega algún momento en que nos hace ver que uno se equivocó, ni importa, después él más adelante se equivoca y ya. También nos enseña como leer, siempre está tratando de mejorar su metodología; al final de la clase él se analiza, nos vamos con él y empieza a decir: “no, en la clase faltó esto para la próxima clase voy a trabajar más ejemplos porque los ejemplos no están en los libros”, busca las cosas que no estén en los libros para darnoslas a nosotros.

IM: ¿Cómo es una clase con él, como es su forma de enseñar, su metodología?

E: La metodología de él es como sentarse a trabajar con cualquier otro compañero; yo creo que el principal éxito que tiene es ese, que fuera de los conocimientos, porque él sabe mucho, él siempre trae ejemplos que no se encuentran en cualquier libro, ejemplos muy especiales que lo colocan a

pensar a uno, después él empieza a interrogar, cómo sería una posible solución o qué características puede tener ese ejemplo y a medida que todos vamos participando pues él nos va llevando por el camino, al final pues él trata de... él siempre está como en esa confianza ¿no?, como en eso de brindarle el apoyo al estudiante. En ocasiones se equivoca, pero él es muy sencillo, a él no le da pena equivocarse, él no trata de pronto “uy, me equivoqué, voy a irme por otro camino”, simplemente dice “ay, me equivoqué, ah, bueno hagámosle otra vez que esto no tiene nada de malo, ustedes por qué no me avisaron”, enfrenta eso de la equivocación que en ocasiones los profesores no lo aceptan mucho.

IM: Muy bien, y para asistir a una clase de Análisis, ¿Usted debe llevar algo estudiado, debe llevar ejercicios o no tiene que preparar nada?

E: Normalmente él nos recomienda, nos dice qué tema vamos a ver la próxima vez, tenemos un texto guía que es el que tenemos que leer, pero desafortunadamente pues frecuentemente no leemos así mucho, otras cosas que uno busca.

IM: ¿Cómo evalúa el profesor ese proceso? ¿Le gusta cómo es evaluado? Cuéntenos cómo lo evalúa él, a Usted y a todos los de su curso.

E: ¿Cómo nos evalúa? Las evaluaciones con él no son cosas de memorizar, en matemáticas hay muchas cosas que son de memorizar, por ejemplo una demostración que si por ejemplo le presentan a uno un ejercicio y uno ya la ha visto pues la puede memorizar y escribirla, más como una receta, en cambio él es... él no espera que uno se aprenda la demostración sino que mas bien entienda para qué nos sirve ese resultado y cómo aplicarlo a determinado ejercicio; pregunta cosas de falso y verdadero, pero con justificación.

IM: Análisis.

E: Ahá, análisis

IM: ¿Admira su profesor por algo en particular?

E: Sí, él siempre... pues... mis compañeros y yo, algunos compañeros pues cuando nos reunimos nos ponemos a comentar qué es lo chévere del profesor, o sea lo bueno, lo que más nos gusta.

IM: ¿Cuáles son esos aspectos importantes del profesor?

E: Él sabe muy bien todo lo que tenga que ver con el cálculo y funciones, entonces muestra que sabe; siempre está como investigando, y lo otro es como la humildad que tiene para decir que se equivoca, a él le da igual si se equivoca o no y eso que yo le contaba que es muy importante para mí que es la afectividad, el que él no es inalcanzable, es asequible al uno hablar, le cuenta un chiste.

IM: ¿Dentro de eso hay algo que le disguste del profesor?

E: Hasta el momento no, a mí no me ha disgustado nada.

IM: ¿Qué se le ha dificultado de la materia?

E: Al principio se presentaba que nos faltaba aterrizar las cosas pues porque es una materia abstracta un poquito, entonces él se dio cuenta de eso y nos trataba de orientar con ejemplos, pasaba todas esas cosas a ejemplos gráficos, y nos enseñaba que a partir de ejemplos gráficos también uno puede llegar a los ejemplos abstractos, que no debe ser así pero si a uno se le dificulta al principio ensaya así.

IM: Para ir terminando, ¿cómo ha sido la comunicación entre Usted y el profesor?

E: Pues como lo notará, fuera de como profesor, lo considero mas bien como un amigo, pues un amigo es el que te dice que uno se equivoca y también pues él dice chistes con nosotros o salimos y nos quedamos hablando, no solamente de matemáticas sino de cualquier otro tipo de tema: de la sociedad, de temas actuales, el partido de fútbol, cosas así, cotidianas, no es una conversación de matemáticas

IM: Muy bien, y ya por último, ¿cuál cree que es el principal compromiso como estudiante, el que tiene Usted como estudiante?

E: Pues los compromisos se colocan al principio de cada curso, entonces depende del profesor, de cómo es él y como espera que lo traten, así mismo pues fija unas reglas y como que uno tiene que responderle a esas reglas pero también uno espera la contraparte, que él le responda. En el caso del profesor XXX él nos brinda confianza y uno de los compromisos es no aprovecharnos de la confianza que nos dio, otro compromiso que tenemos es ya en la parte académica, pues que él siempre espera que uno esté leyendo, que le trabaje; son compromisos que los estudiantes asumimos.

IM: Pero para Usted, cuál cree que es el mayor compromiso como estudiante, independiente de la materia Análisis, ¿cuál es su compromiso como estudiante?

E: Es que... realmente, uno... no sé, uno realmente en la vida uno se compromete con alguien, pero siempre está esperando recibir algo a cambio, uno no se compromete a lo mismo siempre con todo, con todos, entonces hay cosas que uno las hace más que todo por cumplir, pero cuando las cosas se sienten así como tan empatía, como tan personales con los profesores entonces el compromiso es ser uno de los mejores en el salón, participar, trabajar fuertemente en la parte académica, y así demostrarle al profesor que como él está enseñando está haciendo bien; mas cuando el profesor no le brinda a uno eso, entonces uno lo único que trata de hacer es cumplir, no hay un compromiso así muy directo.

IM: Muy bien, muchas gracias nuevamente por haber asistido y por habernos comentado todas estas experiencias y que le siga yendo bien, ¿ya casi termina su carrera?

E: Si, ya el otro semestre paso a décimo, nos quedan cuatro materias para el próximo semestre.

IM: Muchas gracias y éxitos

Estudiante 21 A. Profesor Tutorial

Entrevistadora: Irma Molina

I.M: Buenas tardes, muchas gracias por haber venido. Nos enteramos por la Escuela que ya te graduaste, entonces qué rico que de todas maneras hayas venido hasta acá y nos hayas cumplido la cita. A ver, el grupo INVEDUSA de la Universidad Sergio Arboleda está adelantando una investigación sobre *Los estilos pedagógicos*, y tú llenaste alguna encuesta anteriormente, entonces hoy queremos tener una charla contigo en cuanto a relación, pero por ahora nos cuentas cuáles son tus proyectos respecto al futuro, ya como egresada, como financista.

E: Bueno, pues en este momento tengo pensado viajar a Londres con mi mejor amiga, vamos a estar allá ubicadas más o menos por un periodo de un año y medio mientras dominamos el idioma y, pues, esperamos encontrar

una universidad donde podamos realizar una especialización o un master y después regresar a Colombia.

I.M: Ah, qué bueno, qué interesante. Me parece bastante bien y te felicito por todo, por los años que estuviste acá, por todo lo que dejaste en nosotros, pero sigamos. Ya devolviéndonos un semestre, un año atrás, nos vas a comentar hoy sobre el profesor , ¿cómo era una clase con el Dr. XXX?

E: Pues era muy didáctico, porque él es esa clase de profesor que no llega a escribir en el tablero, como él dice, sino que a él le gusta más que los alumnos aprendan como a experimentar, entonces en cada clase dejaba un tipo de caso y decía: se supone que si ustedes leen el caso encuentran preguntas, tienen que hacérmelas, preguntarme algo, entonces hay tema para que yo pueda explicarles y todo, nos vemos en la siguiente clase, es más o menos así, un te entrego para que leas y tú me das para que yo te enseñe.

I.M: ¿Qué era lo que más te motivaba de las clases con el Dr. XXX?

E: Los casos, porque eran actuales, o sea, todo era como del problema de Argentina, qué pasó, casos de empresas colombianas que están privatizando, casos de empresas de Estados Unidos; entonces eran temas actualizados, él se preocupaba mucho, se veía que investigaba los temas y no llegaba improvisando, entonces me gustaba mucho eso, el tipo de clase porque él no lo obligaba a uno a entrar, es una persona muy extrovertida, nunca se le vio de mal genio, nunca lo vimos de mal genio, no se estresaba por nada y decía: “aquí no estoy para dictarles clase, sino que aquí soy como una ayuda para ustedes, no soy el que llega y bla bla bla”.

I.M: ¿Te llegó a desmotivar alguna vez algo de la clase o te desmotivó algún punto del proceso?

E: Pues la verdad no, a veces había cosas complicadas que uno no entendía porque no teníamos las bases que requeríamos, entonces que le decíamos: ‘ay, explíquenos’ y él: ‘ay no, imposible esto es décimo semestre, ya es una evaluación de lo que ustedes han visto durante noveno semestre, ustedes lo que tienen que hacer es devolverse a sus libros, mirar, analizar, resolver’. Y él sí, disposición 100% todo el día hacia nosotros, decía: mi e-mail es este, nosotros mandamos un e-mail a las dos de la mañana y entonces él lo contesta a las tres, ‘yo no duermo’...

I.M: ¿Y le enviaste alguna vez un correo a esa hora?

E: Sí, nosotros le enviamos un correo haciendo uno de los trabajos que nos dejó, uno de los casos que nos dejaba con unos compañeros, pero contestaba con unas cosas que ya uno duda, le escribo o no le escribo, o sea, siempre le contestaba a uno y le decía investigue en tal libro, remítase a tal libro, para qué, muy bueno, yo no tengo queja de él.

I.M: ¿Siempre enseñaba lo mismo, o variaba el método de enseñanza?

E: No, para mí siempre lo variaba, él tenía una monitora, entonces era como muy interactivo, decía: si no asisto yo pueden contactar a mi monitora, por si no entienden algo, algún caso, alguna cosa entonces estamos los dos; además que él se ingenió un juego que se llama *El banquero chupasangre*, en el cual uno aplica muchas cosas de la vida real, qué va a hacer, qué va a salir a hacer, entonces uno hace unos grupos y es un juego muy didáctico en el cual uno aprende mucho, o sea, como que es muy... de pensar, él por más que no le explique el juego le quedan muy claras a uno las pautas del concurso, pero es también como de echarle cabeza y como tratar de...

I.M: ¿En qué consistía el caso?

E: Pues porque él dice que él es quién dirige un banco, entonces las empresas que no estén en capacidad de dirigirse para pedir prestado a otro banco que son... se dividen entre empresas y bancos, entonces los bancos le prestan a las empresas y las empresas tienen que pedirles prestado; si las empresas no son capaces de negociar con el banco deben negociar con él y él dice yo soy un chupasangre, yo les pongo unas tasas que son imposibles de vencer, o sea, se asustan a la primera cotización.

I.M: Bastante interesante, ¿y te gustaba cómo te evaluaba el profesor? ¿Los evaluaba a nivel general?

E: Sí, nos evaluaba a nivel general, él tenía una forma de evaluar que era a través de... por lo menos a mi curso lo evaluó con los casos, durante el primer periodo fue solamente los casos y él hacía quizes en todas las clases de los casos. Decía que en un caso nunca existirá una respuesta única, usted aquí me puede llegar y al grupo este le puede dar otra, a usted ocho, a usted diez, a usted veinte, son distintas las respuestas, es la manera como usted lo analizó; entonces la respuesta que tenía que dar cada alumno era diferente en el quiz, él decía: “aquí no me pueden hacer copia porque cómo

me van a hacer copia si cada uno tiene un pensamiento diferente, a no ser de que dos almas gemelas, no lo creo”. Entonces él evaluaba eso que era muy bueno, pues porque igual, él le decía a uno quiz y ¡humm! pero qué vamos a estudiar si igual uno haciendo el caso ya estudiaba, él llegaba y hacía las preguntas y cuando no veía gente sí hacía preguntas de... cómo se llama el Rector de la Universidad, preguntas como de... lleva cinco años en la Universidad, imposible que no sepa como son las cosas, entonces también era muy... muy interesante y en el parcial final sí el *banquero chupasangre*. Él decía: “se quedan o pasan”.

I.M: ¿Pasaste?

E: Sí.

I.M: Bueno, y ya después de egresada, ¿admiras a tu profesor por algo?, qué te llevas de él, ¿qué es lo más grande?

E: Pues nosotros lo escogimos como el profesor de nuestra promoción de egresados y nos dijo un excelente discurso el día del grado, o sea, jamás nos imaginamos que él fuera a aceptar; el día que le dijimos él no lo podía creer; sin embargo, tuvo muchos problemas con nosotros al inicio porque era una clase diferente como él la dictaba y como nosotros veníamos acostumbrados, entonces, usted para allá, nosotros para acá. El no se imaginó que nosotros lo fuéramos a escoger y el día que nos fuimos lo que nos dijo fue: “lo que sí les puedo decir, muchachos, es que en la vida existen oportunidades, allá cada cual si las toma y las cosas no son fáciles”, dijo: “uno siempre tiene que luchar, yo nunca me imaginé ser profesor aquí en esta Universidad, jamás me imaginé, y mucho menos tener a unos alumnos a los cuales, por más que les exigiera y por más que se portaran de bravos, me hubieran dado la pata porque ustedes me la dieron, perdieron... creo que perdió una persona, dos personas”, dijo; “la verdad yo pensé que me perdía la mitad del curso”, pero no... me llevo de la vida de él... además que él, o sea, como la hoja de vida de él, él nos la leyó ese día, pues ustedes me leen la hoja de vida y ahí como que, lo hizo como en remembranza y decía: “jamás me imaginé estar en puestos como este porque yo soy una persona que soy muy apática para lo que se refiere al mundo social, y el compartir con alumnos, el compartir con profesores”, dijo: “una experiencia tanto para mí como para ustedes, lo único que les puedo dejar es que siempre tienen que luchar y no dar el brazo a torcer, por más difícil que sean las cosas siempre se les tiene que encontrar una solución”.

I.M: Qué bueno, ¿y cuál es la enseñanza que te llevas de la clase?

E: De la clase... no sé, como que siempre uno tiene que buscar, o sea, el origen de las cosas es lo más insignificante que uno se imagina, o sea, él le da a uno los casos y uno leía y decía no, qué es esto, no, no entiendo, y él decía: es mejor que empiecen por la cosa más simple”, dijo: “las grandes cosas se tienen que iniciar siempre por las cosas más simples, si usted encuentra el origen de las cosas, la simplicidad, usted llega al final, o sea, por más difícil que sea y aunque usted diga ‘no no’, usted encuentra el origen y la simplicidad y ya, ni siquiera haciendo procedimientos largos sino analizando le encuentra la razón”.

I.M: Muy bien, ¿cuál fue tu principal compromiso como estudiante en la Sergio Arboleda y la materia de él?

E: ¿De él? ¿en la materia de él? Creo que pasarle y rendirle, como ir al ritmo de él porque era un ritmo que... o sea, muy poquitos lo podían seguir y más que él nos hizo, no es que nos obligara, sino que nos hizo interactuar como grupo porque decía: “usted sale a trabajar y usted siempre tiene que contar con un grupo, bueno-malo, pero siempre tiene que tener un grupo de trabajo”, entonces, pues, con mis compañeras éramos muy dedicadas e igual que los casos eran en inglés, había muchas personas que no dominaban el inglés, entonces yo creo que de los cinco días de la semana que uno estudiaba acá en la Sergio, le dedicaba a él las 24 horas del día y a esa materia unas 10 horas, tocaba dedicarle 10 horas, si no uno no pasaba. Compromiso con esa clase haberla pasado, me fue muy bien gracias a Dios y la pasé muy bien con él, aprendí mucho; y de la Universidad pues graduarme, seguir colaborando con la Universidad que hasta el momento lo he podido hacer y pues... compromisos a largo plazo, traerles más éxitos a mis papás, aunque gracias a Dios, en vida pudieron ver a sus dos hijas graduadas; y volver a mi país porque yo adoro a Colombia, aspiro a volver y encontrar mi Universidad, trabajar acá también si hay posibilidad.

I.M: ¿Qué mensaje le das a los alumnos que comienzan hoy primer semestre de Finanzas y Comercio Exterior?

E: A los alumnos que comienzan hoy... no, pues que tienen que ser personas muy dedicadas, yo creo que lo más importante de la vida es que lo que uno... las metas que uno se coloque las tiene que luchar y colocar peldaños, peldaños, peldaños y así alcanzar, y por más que hayan obstáculos en la vida siempre tiene que haber obstáculos porque si no, no habría vida, más bien cosas por las cuales uno lucharía. Entonces eso, por más obstáculos que uno vea, siempre hay una salida a los problemas. Entonces, pues,

sondear ese asunto y que aprovechen el tiempo porque uno, a veces, piensa que universidad son amigos, que universidad son rumba y no, no, no solo es eso, es una combinación pero también estudio, también darse a conocer, también compartir, son muchas cosas las que uno tiene que aprender a vivir en la Universidad y, pues, les deseo muchísimos éxitos y espero que durante estos 5 años disfruten como hice yo acá en la Universidad.

I.M: Muchas gracias.

E: De nada.

I.M: Muchas gracias por haber venido.

E: No señora, que estés muy bien.

Estudiante 32 A. Profesor Tutorial

Entrevistadora: Carmen Cecilia Suárez

C.S: Esta entrevista es a XXX, y nos va a contar sobre su experiencia en este curso con el profesor XXX; entonces, queremos preguntarte, primero cuéntanos en qué carrera estudias y cómo te has sentido en tu carrera.

E: Bueno, yo estoy estudiando Administración de Empresas, voy en décimo semestre, y pues en general me he sentido muy bien, estoy muy contenta con mi carrera, con todas las materias que he visto; pues como todo el mundo, hay materias que a uno se le facilitan más y materias que se facilitan menos, pero igual todas son importantes y ayudan como a la preparación integral que uno necesita como administrador, o pues para la carrera que uno escoja, entonces muy bien.

C.S: Ah bueno, si quiera, me alegra mucho. Bueno, dime, en esta clase particular de la que hablamos, ¿qué te gustó de la clase?

E: Pues la clase era un seminario que lo vimos en octavo semestre, y lo que a mí me gustó de la clase es que era una clase muy dinámica, porque siempre estábamos hablando de las pequeñas y medianas empresas pero como con casos, entonces no era la clase teórica sino como que te contaban más cosas, casos reales de empresas y como la Universidad tiene el plan Expopyme, entonces teníamos que aplicarlo y era muy interesante por eso.

C.S: Bueno, y cuéntame, digamos qué aspectos de esa clase no te gustaron tanto, eso fue lo que te gustó.

E: Qué no me gustó, eh, a ver, pues, yo no... pues es que no me acuerdo muy bien pero me parece que... bueno, las clases son pesadas por el horario, porque es de seis a nueve de la noche, entonces eso a veces hace que la clase sea pesada, como que a veces uno no se da, como que no da el mayor esfuerzo, porque uno a esa hora ya está cansado, pero en general los temas eran muy buenos, o sea, no hay algo que yo te pueda decir que no me gustó, todo fue bueno.

C.S: ¿Cuéntame cómo te evaluaba el profesor?

E: La evaluación de nosotros eran quizes cada cierto tiempo durante el seminario, y el trabajo final, que era el que tenía el mayor porcentaje de la nota, que era un trabajo de la aplicación de todo lo que habíamos visto, a una pequeña o mediana empresa, que era lo que estábamos viendo, de las pymes.

C.S: ¿Un caso práctico?

E: Sí, fue un trabajo la nota, y quizes de la teoría que nos daban, y esas cosas.

C.S: ¿Y este trabajo práctico era sobre una empresa real, o era... o no... no te acuerdas?

E: Ay yo no me acuerdo.

C.S: No te acuerdas bien, bueno. Cuéntame, digamos, tú tomabas notas, ¿cómo era tu participación en clases?

E: Bueno, yo siempre tomo apuntes, en todas las clases yo siempre tomo apuntes, porque igual, pues a uno se le queda mucho más lo que uno escribe, lo que uno tiene en una hoja, pues así la clase sea muy interesante y todo, no se te queda todo, es imposible, entonces pues siempre tomábamos apuntes y la clase era muy participativa, entonces uno podía dar su opinión de lo que pensaba, preguntarle al profesor, además porque el profesor estaba trabajando precisamente en esa área, era bueno además porque nos daba bases, digamos para la gente que quiere hacer empresa, porque uno nunca empieza con una empresa gigante, comienza con una empresa chiquita, entonces las bases que se necesitaban, ese tipo de cosas.

C.S: Y entonces, ¿me dices que se esperaba que ustedes participaran haciendo muchas preguntas?

E: Sí, era muy participativa.

C.S: ¿Pero todos trabajaban sobre lo mismo, o cada persona trabajaba con un caso particular?

E: No, el señor nos hablaba de casos, nos contaba las cosas que uno tiene que tener en cuenta, entonces durante el seminario todos trabajábamos sobre lo mismo, pero el trabajo final sí era por grupos y cada grupo tenía su tema y su empresa y todo.

C.S: ¿Y cada grupo recibía una retroalimentación específica sobre su trabajo?

E: Sí, o sea, el examen final era presentar el trabajo escrito y había una sustentación de ese trabajo, entonces en el momento de la sustentación el profesor nos decía qué estaba bien, qué estaba mal, por qué estaba mal, qué mejoras deberíamos hacer, entonces ahí había una retroalimentación de lo que hacíamos.

C.S: Bueno, y tú cómo te sentías con el profesor, ¿te sentías cómoda?

E: El profesor era muy, muy querido y además que era una persona que sabía mucho del tema, porque hay profesores que uno encuentra que de pronto, pues, no saben tanto, peor este señor sabía muchísimo, además porque trabajaba en el campo; él era como asesor de las empresas, de las pymes, entonces pues sabía muchísimo, tenía muchísimos casos, pues sabía, sabía mucho, en mi opinión, en mi humilde opinión.

C.S: ¿Y tú crees que aprendiste bastante en este curso, en esta materia?

E: Sí, porque mira que uno, o sea, uno ve muchas materias durante la carrera y realmente muy poquitas se le quedan; o sea, como que tú puedes decir yo vi esto, esto, esto, son muy poquitas las materias, porque con el tiempo a uno se le va olvidando, pues, es lo que le pasa a todo el mundo, pero digamos que esta materia, yo te puedo decir que yo me acuerdo de muchas cosas y ya la vi hace un año, entonces...

C.S: Aprendiste.

E: Sí, yo creo que sí.

C.S: Y tú, digamos, si tuvieras que hacer una recomendación sobre la forma en que podía mejorar la clase, ¿qué recomendación harías?

E: Lo que pasaba con esa clase era que... el profesor, daba la clase con el hermano; entonces, cuando uno tiene dos profesores como que se pierde un poco el hilo de la clase que uno lleva, porque igual el uno no habla de lo mismo que el otro, entonces hay bachecitos ahí, pero pues, igual, todo se podía corregir con preguntas y con cosas de esas, pero digamos que lo ideal es que fuera un solo profesor.

C.S: Claro, una continuidad.

E: Sí.

C.S: Pues te agradecemos mucho.

E: No, con mucho gusto.

C.S: Por tu colaboración y como te digo, pues todo esto es parte de una investigación que estamos haciendo sobre los estilos pedagógicos y pues te agradecemos.

E: Bueno, muchas gracias a ti.

ESTUDIANTES BAJA CALIFICACIÓN

Directivo

Estudiante 2 B. Profesor Directivo.

Entrevistadora: Irma Molina

I.M: Bueno, muchas gracias por haber asistido a esta reunión.

E: Con mucho gusto.

I.M: En el día de hoy vamos a hablar de la clase de Derecho Comercial que veías con el Dr. XXX, hace un año, te dictó en octavo, ¿cierto?

E: En octavo.

I.M: Tú acabas de salir de décimo semestre, entonces es recordar un año atrás. Cuéntanos cómo era una clase con el Dr. XXX.

E: A ver, era una clase densa, bastante densa porque el contenido es bastante extenso; el método que él utilizaba era... él llegaba, daba su clase magistral, pues por así decirlo, él llegaba, hablaba, él explicaba, nosotros interveníamos cuando teníamos preguntas; en eventos él nos citaba artículos del Código de Comercio, nosotros leíamos, él nos hacía comentarios, en algunas ocasiones nos hacía exposiciones muy cortas, muy pequeñas comentando artículos del Código de Comercio, pero la clase muy buena, muy claro al explicar las cosas, el método de evaluación muy equitativo, muy bueno, en general a todo el mundo le fue bien; ya al final, el examen sí fue muy duro porque no nos lo esperábamos como él lo hizo y mucha gente perdió, pero en general bueno.

I.M: Él variaba de metodología, ¿cuando tú hablas de exposiciones eran realizadas por ustedes o por él mismo?

E: Por nosotros, cuando él notaba que el tema se prestaba para discusión, entonces él escogía al azar dos o tres personas que expusieran el tema, en una exposición de cinco o diez minutos, algo muy corto, y él hacía el comentario al final y nos aclaraba las dudas.

I.M: Para asistir a una clase del Dr. XXX, ¿tú debías preparar algunos apuntes o algo, o tú podías ir a la clase sin haber preparado nada?

E: Simplemente... pues él nunca nos daba una guía de lo que íbamos a ver la próxima clase, simplemente él llegaba, hablaba, y lo que te digo, si uno tenía dudas preguntaba, y si tenía dudas para la siguiente clase volvía y preguntaba, pero no, él no nos dejaba lecturas ni nada de eso.

I.M: ¿Cómo era la relación tuya con el Dr. XXX?

E: Muy... cómo te digo, casi nada, muy, o sea, yo creo que hablamos una vez que él me puso a exponer, me dijo “mire exponga esto” que fue una cosa de diez minutos la exposición, muy corta, y nada más, nunca más, nunca tuve una relación así como cercana.

I.M: ¿No fuiste a buscarlo, a preguntarle, alguna duda?

E: No.

I.M: ¿Y la relación de los compañeros con él, en el curso, ya como tal?

E: Buena, él se sentía muy agrado en el curso porque era un curso muy participativo, entonces a él le gustaba mucho que uno participara y cuando no preguntábamos se sentía como ‘será que lo entendieron todo o no me entendieron nada que no preguntan’.

I.M: Quedaba extrañado. En caso de indisciplina, si así lo pudiéramos llamar, ¿cómo manejaba él esos momentos, cuando no estuviera a gusto por algo?

E: Se ponía de mal genio.

I.M: ¿Y cómo sabías tú que él estaba de mal genio?

E: Porque cerraba el Código y le pegaba al escritorio, bueno silencio, y era ahí tal vez cuando empezaba a poner las exposiciones, cuando veía que la gente no le ponía atención.

I.M: ¿Cómo te sentías evaluada?

E: Bien, un método justo, equitativo, evaluaba lo que se veía en clase, nunca se salió de lo que él explicó de clase. Al final lo que te digo, fue tal vez el método que él utilizó al evaluar lo que nos complicó un poquito, porque él siempre había evaluado con pregunta abierta, entonces qué es tal cosa, o qué opina tal tratadista sobre tal cosa, así, y el final nos lo hizo de selección múltiple y fue más basado en el Código como tal, que en los apuntes, entonces ya ahí se complica mucho más, porque todas las opciones son verdaderas, pero entonces tú no sabes en realidad cuál es.

I.M: ¿Cuál crees que es la mayor fortaleza del Doctor XXX?

E: Sabe muchísimo, es una persona muy instruida.

I.M: ¿Qué le aconsejas a un alumno que va a tomar clase con él?

E: Que le ponga atención, que no se distraiga un segundo en clase, porque es vital, porque esos comentarios pequeñitos que él hace son los que le ayudan a uno a comprender en realidad lo que él está tratando de transmitir; tomar apuntes es básico con él.

I.M: Y como tú ya prácticamente estás... ya casi te vas de la Sergio, lo digo entre comillas porque la idea es que ustedes siempre permanezcan vivos

acá, ¿qué consejo le das a un estudiante que comienza el próximo semestre, en junio, el primer semestre en Derecho?

E: Qué sepa que se enfrenta a algo duro, que aquí no es suave, aquí se le exige a uno sacrificio, exige dedicación, más que todo entrega porque le exige a uno mucha muchísima entrega, que venga dispuesto a dar todo lo que tiene porque es duro, yo que ya pasé por eso lo puedo decir, es duro.

I.M: ¿Y por qué recordarás siempre al Dr. XXX, si es que lo vas a recordar?

E: Por lo buena que era su clase, a mí siempre me fue bien con él, pero por lo que te digo porque yo tomaba apuntes, porque yo siempre entraba a clase, trataba siempre de estar atenta a lo que él decía, a los comentarios, las críticas; entonces más bien poco de investigación en casa, porque eso ya si no, pero pues precisamente por eso trato de tomar buenos apuntes, tener mi material de estudio y no tener después... porque no hay como los apuntes de uno.

I.M: O sea ¿que tú estás hablando ahí, implícitamente, de la asistencia a clase?

E: Sí, es vital la entrada a clase.

I.M: ¿Alguna vez escuchaste algún comentario de inconformidad, por parte de tus compañeros, con respecto a clase o siempre fue bueno?

E: No, con respecto a la clase no hubo ningún comentario pues malo, por así decirlo, fue más que todo cuando te digo del final, del examen final, ahí la cosa sí se complicó.

I.M: Bueno, muchas gracias.

E: Con muchísimo gusto.

Estudiante 10 B. Profesor Directivo
Entrevistadoras: Constanza Corredor e Irma Molina

C.C: Cómo estás, muchísimas gracias por aceptar nuestra invitación para hacer un conversatorio al respecto de los tipos de enseñanza y pedagogía

de los profesores de la Universidad, entonces lo primero que nosotros quisiéramos que tú nos contaras es cómo podrías describir la clase del Doctor XXX.

E: Mmm, es una clase muy organizada, lo que él desde el primer día dice se va a cumplir, se cumple a cabalidad, eso me parece muy bueno; tiene diferentes métodos, a veces es como tipo de seminario alemán y a veces es clase magistral.

I.M: ¿Les entrega programa al inicio de semestre? ¿Lo que se va a desarrollar y todo eso?

E: Sí señora.

I.M: ¿Cómo se desarrolla una clase, además de lo que estás comentando, la relación tuya con el docente, cómo es la relación de... tuya con él y de los alumnos, de tus compañeros con el Doctor XXX?

E: Yo creo que es como debería ser, es bastante respetuosa, él es muy, él va a hacer lo que va a hacer y lo hace muy bien, entonces no sé, lo mínimo que puede suceder es no sé, saludar y cómo está y tal cosa y a veces es flexible con urgencias que uno pueda tener, con asistencias, retirarse de la clase, con un parcial que no pudiste hacer, es flexible en ese aspecto.

I.M: Para asistir a la materia de Filosofía tu debías de haber preparado tu materia, preparar material o algo...

E: Cuando él dicta seminarios lo mejor es hacerlo así para que sea ameno el seminario y todos estén participando y no sea una clase magistral precisamente, para evitar la clase magistral.

C.C: Bueno, ustedes son grupos pequeños pero, por ejemplo, si hay alguien que no esté como en la tónica que debería estar, ¿cuál es el manejo que el maestro da en el aula?

E: No, no, nunca, él va a hacer lo suyo y con el respeto que da lo mismo recibe entonces no, nunca hay gente molestando, rara vez llama la atención, como más bien de silencio, como un compañero comentando pues al respecto, ¿sí?, pues como silencio y eso pero no tiene roces con nadie.

I.M: ¿Cuál es la forma de evaluar, cómo eras evaluado en esa materia?

E: ¿La forma en que él califica?

I.M: Sí.

E: Pues no sé, él calificaba, porcentajes de cada parcial y el final.

I.M: Y el tipo de parcial cómo es, ¿pregunta abierta?

E: Escrito, abierto, te pregunta... bueno igual las materias de él no son como dos más dos y cosas así, entonces tienes siempre un buen espacio para responder.

C.C: La idea es que en las evaluaciones ustedes analizan el tema, lo contextualizan o sencillamente es una pregunta 'diga, defina' y ustedes responden.

E: Pues como te dije, la filosofía da para eso y si tú sustentas tu punto de vista muy bien yo no creo que va a tener que detenerse y calificar esto.

C.C: ¿Qué método de enseñanza crees que tiene él, como método?

E: Método no, la verdad no sé mucho de esos métodos, pues no sé cuántos hay.

I.M: Pero varía su metodología.

E: Sí, y me parece muy bien.

I.M: Por qué lo vas a recordar siempre, ¿o lo vas a recordar?

E: Si, sí, sí.

I.M: ¿Por qué lo recordarías?

E: Es un estudioso, ya tiene... de tanto dictar sus materias, las sabe de arriba abajo completamente, me gusta de él que esté defendiendo la posición que esté defendiendo, o sea, un filósofo moderno, un filósofo clásico, un filósofo ateo, un filósofo cristiano, tú estas convencido de que él está pensando eso porque está hablando por ese filósofo y lo defiende a capa y espada, a todos, entonces uno 'profesor cómo se le ocurre que Dios', 'no porque tal y tal' entonces te pregunta como si fuera el filósofo, entonces uno dice bueno.

C.C: ¿Qué dificultad encontraste en el aula, en la clase?, o ¿todo bien?

E: Mmm, no.

I.M: Te fue bien.

E: Sí, la pasé rico.

C.C: ¿Aprendiste?

E: Sí, las notas no las he mirado, no creo que estén muy bien pero yo lo disfruté.

I.M: Bueno entonces qué mensaje le darías para un estudiante que va a ver esa materia de Filosofía Contemporánea con el Doctor XXX.

E: Ninguno

I.M: ¿No?

E: No, que vayan y le de su palazo a cada uno.

I.M: No, pero al estudiante.

E: Al estudiante.

I.M: ¿Sí? Tú le estás dando un mensaje a un compañero que va a ver esa materia y entonces generalmente le preguntan a uno ‘oye, qué debo tener en cuenta para esa materia’ de pronto hay una persona, un amigo de la Escuela de Filosofía que hasta ahora va a ver la materia y te pregunta ‘oye Leonardo, qué tengo en cuenta para asistir a esa materia, qué voy a hacer para que me vaya bien’, ¿tú qué consejo le das?

E: Sigue siendo... la respuesta es la misma, te voy a decir por qué, porque estando ahí en clase y tomando todo tan colegio, tan *escuelamente*, como *escueleramente*, llegas donde él y te das duro porque él sin castigarte con notas, sin decirte nada, sin nada, nada, siendo como él es te muestra que eres un mediocre, eres un mediocre y por lo menos en esta materia vas a tener que trabajar un poquito, como una hora a la semana, entonces va a ser algo que antes no hacías, una hora a la semana y cuando te das cuenta que eres un mediocre pues trabajas en eso y tratas de no ser tan mediocre, dejar de serlo. Si le digo esto... créeme que si le digo a alguien este consejo, no

va a parar bolas y va a llegar allá y le van a decir que es un obrero y que es un palustre mental.

(risas)

C.C: Sí, pues...

I.M: ¿Y como pedagogo?

E: Es diferente a todos los otros y tiene algo diferente, aunque no espero algo de él ni espero que vaya a cambiar, tengo como los otros, los que te comenté ahora, que son aj, prefiero tener ese ahí, que siempre va a ser como es.

C.C: ¿La mayoría de tus clases son como el estilo que trabaja el profesor en el aula?

E: ¿Las otras?

C.C: Sí.

E: No, no son tan así.

C.C: ¿Son todas diferentes, básicamente magistrales, básicamente de talleres?

E: Hay magistrales, hay seminarios.

C.C: ¿Cuál te gusta más?

E: ¿De todas las materias, o de todos los seminarios?

C.C: ¿Cuál estilo?

E: Ah, el estilo... en el seminario intervienes mucho entonces es divertido, si estudias, si no pues (silbidos).

I.M y C.C: (Risas)

E: Te quedas por ahí en un rincón callado.

I.M: Muchas gracias por haber asistido y por haber compartido... que te vaya muy bien.

(Risas)

Estudiante 22 B. Profesor Directivo.

Entrevistadoras: Constanza Corredor e Irma Molina.

I.M: Bueno, te hemos citado para comentar algunos aspectos relacionados con la materia Desarrollo Económico, pues nosotros estamos llevando a cabo una investigación en la Universidad sobre los Estilos Pedagógicos; estamos en la tercera fase y deseamos comprobar toda la parte ya diagnóstica que tenemos, entonces por eso te vamos a preguntar directamente sobre la clase de Desarrollo Económico con el Doctor XXX la cual cursaste hace aproximadamente un año.

E: Sí, hace un año

I.M: Entonces cuéntanos, ¿cómo era un día en clase de Desarrollo Económico?

E: Bueno, pues primero siempre empezábamos en punto, y pues el trauma por llegar a la hora en punto, pero en punto era en punto, o sea, si es a las diez a las diez, ni diez uno ni diez dos, no, a las diez; y bueno, ya después empezábamos clase y pues la clase era más bien como tranquila aunque el curso en el que yo estuve en esa época éramos más bien como cansones un poquito, entonces pues eso influye, y el Doctor XXX nos hablaba de la cátedra del día, no éramos muy participativos, pero él sí trataba de involucrar a las personas, pero generalmente no, mi curso no lo era.

I.M: Como tú comentas que era un curso un poco distraído, ¿qué hacía el Doctor ante esa actitud de ustedes?

E: No pues nos regañaba a veces, nos regañaba porque pues decía que ya estábamos en noveno y que qué era esa actitud... pero nos regañaba como niños chiquitos, o sea, era el regaño en serio, pero bueno.

I.M: Y de resto bien.

E: Y ya pues, respecto a la clase, la verdad a mí me parecía un poco aburrida, o sea, el tema me parecía interesante porque personalmente me gusta la economía pero sinceramente... pues porque a veces era muy hablar y hablar y hablar y creo que es actitud de uno, si lee o si no...

I.M: No participa.

E: No participa pero de todos modos sí me parece que la clase igual lleva un ritmo como lentico y que pues uno tendía a veces como a distraerse por eso.

I.M: Tú preparabas la clase, o ¿podías llegar sin haber preparado tu clase?

E: Pues... de poder podía pero pues digamos él a veces hacía quizes ,entonces ahí de pronto a uno le iba mal, porque no había leído lo de la clase, entonces pues ya, pues sí debíamos preparar la clase o por lo menos leer lo que habíamos hecho la clase anterior y pues para llegar como en contexto.

C.C: Él entregó al comienzo del semestre un programa, un programa qué iban a ver en clase o qué bloques de temas se iban a dar, ¿te acuerdas?

E: La verdad no me acuerdo muy bien pero creo que sí.

C.C: Sí sabían qué tema tenían la próxima clase, o él les decía, o ustedes de alguna manera lo sabían.

E: De alguna manera lo sabíamos, pues igual era... teníamos los capítulos del libro que él escribió, entonces pues según eso

I.M: Y la evaluación cómo era, sólo el parcial, o ¿tenía en cuenta el proceso?

E: Pues las evaluaciones, pues lo de siempre; el primer parcial y era de lo que habíamos visto en la clase y el segundo treinta va en quizes, por ahí alguno que otro trabajo que algunas veces hacíamos en clase y pues el examen final también, que comprendía toda la materia, todo lo que habíamos visto durante la clase.

I.M: La pregunta era directa o era para que usted reflexionaran o contextualizaran el tema con el país, o era defina qué es según usted o según la clase.

E: El primer parcial las preguntas eran más directas, más por ejemplo diga qué decía *Cantor*, en qué no sé qué, eh, bueno, eran directas, en el primer parcial. El segundo treinta quizes y eso pues eso sí ya no me acuerdo de qué eran pero... y el último parcial fue pues, me pareció mejor porque fue más aplicable, entonces ahí ya uno digamos... analice tal cosa contra tal cosa y todo era de análisis, o sea, pues uno tenía que tener obviamente unos conceptos como una base teórica para poder hablar sobre eso y pero pues más que todo era análisis de uno, así fue el último examen.

I.M: ¿Cómo era la relación entre tú y el Doctor XXX?

E: Pues digamos que una relación distante, pues porque yo nunca tuve la necesidad digamos de ir a preguntarle algo más allá de la clase, pues que no sea de ‘Doctor a qué hora... cuándo toca entregar el trabajo, o Doctor qué es tal cosa’ entonces esa fue la relación, pues cordial dentro de lo normal, pero de pronto hay otros profesores con los que uno de pronto por fuera de clase habla más, ‘y cómo está Doctor y cómo le fue’ con el no tanto, pues...

I.M: ¿Fue por parte de él o por parte tuya?

E: No se da, no se da, de pronto porque pues, de pronto por la edad del señor yo creo, no sé, se me ocurre a mí porque de pronto con los otros profesores... o también la forma de ser, él es una persona más seria, más centrada, en cambio... pues no es que los otros profesores no sean serios, no, sino que de pronto uno lo ve, yo lo veo como con... me inspira cierto respeto, que de pronto otros profesores pues...

C.C: Más tranquila.

E: Más tranquila, una actitud más tranquila, no que no me inspiren respeto.

C.C: ¿Cuál crees tú que es la mayor fortaleza que él como docente tiene?

E: Eh, que uno sabe que él sabe lo que habla, que realmente conoce las cosas, o sea que uno siente que está aprendiendo, o sea yo, una cosa que le admirara y que le admiro todavía, es que ese señor sabe mucho, muchas cosas, o sea, no sólo de economía sino como que integra todo, de historia, muchísimas cosas y eso me parece muy valioso.

I.M: ¿Qué consejo le darías a una persona que va a tomar Desarrollo Económico?

E: Mmm... qué consejo... que trate de involucrarse en la clase, que participe. porque uno tiende a ver la clase como si la clase sólo fuera magistral entonces copie y copie toda la clase pero es que uno a veces no se involucra, él a veces le pregunta a uno ‘pero usted qué piensa, diga, contradiga, diga algo’ pero a veces somos nosotros los que ¡hum!

I.M: ¿Y por qué crees que lo vas a recordar siempre, o si lo vas a recordar?

E: Por lo mismo que les dije ahorita porque me parece que sabe muchísimo.

C.C: Si tú le pudieras dar un consejo para que fuera mejor docente, no a nivel de discurso sino para que le llegue mucho más a sus estudiantes, para que mejoren las relaciones, que todos podemos mejorar, por bueno que sea un profesor siempre va a mejorar, qué podrías tú decirle, bueno, nosotros necesitamos que usted haga esto...

E: ¿En cuanto a las relaciones interpersonales?

C.C: No, como docente, como la persona que está ahí al frente dando un, o compartiendo con ustedes, un saber, o ¿definitivamente tú si aprendiste?

E: Yo sí aprendí; o sea, así con que de pronto me pareciera la clase aburrida, yo sí aprendí, porque igual yo tenía, o sea, para los parciales tenía que estudiar y uno pues cuando estudia se supone que aprende; pero pues sí, de pronto que, aunque nos involucra, que nos involucre más, que de pronto trate de armar por temas algún debate, que, en ese momento que las lecturas fueran más obligatorias; pues eso fue en el semestre que yo vi clase, porque en el siguiente yo tenía un amigo y él me contó que ya después les tocaba hacer exposiciones y más trabajos y eso no me tocó a mí, entonces ya creo que de pronto sí, no sé si le habrán dicho, o él ha cambiado un poco la metodología, sí, yo jamás hice exposiciones en Desarrollo Económico, en cambio ahora sí, todos hicieron y pues eso es bueno, porque uno se mete en un tema y estudia, entonces no sé ahorita cómo será, pero para ese momento tratar de involucrarnos más.

I.M: Bueno XXX, muchas gracias por haber venido.

E: Bueno, de nada.

I.M: Te estaremos contando oportunamente.

E: Ah bueno.

I.M: Gracias.

C.C: Gracias.

Tutorial

Estudiante 18 B. Profesor Tutorial

Entrevistadora: Irma Molina

I.M: Muy buenas tardes.

E: Buenas tardes.

I.M: Muchas gracias por haber acudido a esta cita. El día de hoy vamos a tener una entrevista sobre el profesor XXX y la materia que te dictó hace un año en octavo semestre que fue Análisis I. Cuéntanos, ¿cómo era una clase con el Doctor XXX?

E: A ver, nosotros programábamos antes de cada parcial, acá se manejan tres parciales y uno final, entonces nosotros teníamos que él nos asignaba unas fotocopias sobre un libro o nos decía el libro y las íbamos llevando, leyendo y él solo se dedicaba a explicarnos lo que no entendía o a recordar cosas; le toca a uno estar leyendo porque tal cosa, ir analizando, ir haciendo ejercicios.

I.M: ¿Es decir que tú tenías que leer para asistir a la clase?

E: Sí, la mayoría, porque si no, uno queda ahí sí, como dicen, perdido.

I.M: ¿Qué tema te motivaba más de la clase, qué era lo que más te llamaba la atención?

E: La precisión con que él maneja un libro, ¿sí?, uno está hablando de tal cosa y él dice recuerden que por el teorema tal de la página tal, como vimos esta cosa y así; la precisión, él puede que no se sepa las cosas, el teorema de precisión pero sabe cómo sacarlo que es mucho mejor, porque él sí lo entiende, empezó por este teorema, lo utilizó para resolver acá y concluimos lo que estábamos necesitando.

I.M: Qué bueno, ¿el Doctor XXX tenía un único método de enseñanza o variaba?

E: No, siempre el mismo método.

I.M: ¿Cómo los evaluaba él?

E: El nos evaluaba por medio de parciales.

I.M: ¿Cómo era el parcial de él?

E: Los parciales, l mayoría, son de verdadero y falso y justifique, entonces en matemáticas con un solo *no* en una frase cambia absolutamente todo, o por un cambio de palabras, juega mucho él con eso, entonces le toca a uno saber bien las cosas o definirlo bien.

I.M: ¿Cómo se comportaban tus compañeros en la clase?

E: Todos muy tranquilos, pues el Análisis es una materia un poquito complicada, entonces así de opinar y a veces de preguntar pues casi no.

I.M: Cómo manejaba los problemas de disciplina el Doctor, o no...

E: Pues nunca se presentó un problema de indisciplina.

I.M: ¿Por qué crees que nunca se presentó un problema de disciplina?

E: Por el respeto y por la calidad del profesor o por la eminencia que es, tiene una hoja de vida muy buena.

I.M: ¿Por qué lo admiras?

E: A ver, porque es una persona muy dada a los alumnos, cuando uno no entiende algo, yo me puedo –él trabaja en la Pedagógica- llegar acá a las diez de la mañana e ir y él lo ve a uno y nunca le dice ‘ay no, ahorita no puedo’, por qué no pudo hacerlo, venga es por este lado, mire, este libro, lléveselo, trabájelo, él siempre le colabora a uno al máximo, sobre todo que a veces uno no entiende cositas, entonces uno va “profesor que no hemos entendido” esto, “ah, es que esto se hace...” así sea de otra materia; es uno de los profesores más asequibles que uno ha encontrado, que le dice bueno, hágalo por este método, en tal libro yo lo vi, es de las personas que dice ‘para qué ponerse a hacer lo que ya está hecho’, más bien busquen el libro y entiendan por qué lo hicieron así, entonces no es de los que dice, ‘no, es que tiene que hacerlo, no busque’, él es de investigue, mire, si está hecho para qué matarse haciéndolo, estúdielo y usted ya lo va a entender, dedíquese más bien a otra cosa, avance.

I.M: Qué bueno, bastante interesante. Ya casi estás próxima a salir, cierto XXX, ya estás en décimo semestre, ¿qué consejo le darías a un estudiante

que va a ingresar a estudiar matemática y específicamente que va a tomar clase con el Doctor XXX?

E: Que lean, y algo que se nos dificulta, de pronto la comprensión de las cosas, ¿sí?, y llevar una secuencia, y mirar si nos da algo saber que no es sólo para el momento, que en el futuro nos puede servir.

I.M: Bueno, esto fue todo, nuevamente muchas gracias y te estaremos contando en un futuro.

Planificador

Campo Elías Burgos: Bueno, en primer lugar, agradecerle que nos haya dado la oportunidad de entrevistarle.

E: No con mucho gusto.

C.B: La verdad ha sido la entrevista que más tiempo, nos ha llevado en el sentido de que no habíamos podido ponernos de acuerdo. Cuénteme una cuestión más, en primer lugar ¿cómo se ha sentido en la Universidad?

E: Como en todas las universidades, cada una tiene su propio enfoque, sus propias fortalezas y debilidades. Yo creo que estoy identificado con lo que he aprendido de acá; entonces pues ya acabé, ya el nombre de la universidad lo llevo en la espalda y lo llevaré siempre y estoy contento.

C.B: ¿Y en la carrera cómo le fue entonces?

E: En la carrera pues...

C.B: El desarrollo del programa.

E: Bien en general; cumplí con las expectativas, hice las cosas bien y pues ya lo que me queda es arrancar, empezar la vida laboral, a ver como me va; pero yo por lo pronto creo que muy bien, yo estoy contento con lo que hice, con las opiniones que tuve.

C.B. ¿Cuál fue el área que más le llamó la atención, la que más le gustó?

E: La Facultad de economía tiene un énfasis, yo creo que mucho más hacia la Banca, de hecho se llama Economía y Banca Internacional, entonces tenemos un enfoque más fuerte en Banca y todo el enfoque bancario de la facultad me gustó muchísimo; de hecho, la parte bancaria es la que más me interesa y va muy de la mano con los mercados de capitales, entonces estoy muy metido en este cuento; estoy trabajado con la Banca muy fuerte y eso es lo que me gusta, eso es lo que me gusta de acá.

C.B: ¿Se podría hablar de la metodología general del programa, de todas maneras en términos muy amplios?

E: Pues yo creo que no tenemos una, que los profesores no usan una metodología marcada; todos usan el método de estudio, de enseñanza, pero quizá lo que diferencia el método de la Facultad de otras facultades es que somos muy pocos, es muy personalizado; las materias en que solo somos economistas, máximo somos ocho o diez personas, entonces ese contacto con los profesores es mucho más cercano, nos pueden conocer más, el profesor puede reconocer las habilidades de cada uno y sacar más problemas de ellos, entonces es muy bueno en realidad. Cuando son cursos muy grandes, es muy difícil tener contacto con el profesor y hablar con el profesor es muy complicado, entonces quizá eso es lo fuerte de la Facultad.

C.B: ¿Con la Dra. que materia tuvo?

E: Yo con ella vi Economía Mundial.

C.B: ¿La última materia que tuvo con ella cuál fue?

E: Esa.

C.B: ¿Esa precisamente?

E: Yo solamente vi esa materia con ella, creo que solamente esa.

C.B: ¿Y cómo le pareció la manera de ser de ella, desde el punto de vista de la enseñanza, de la docencia?

E: Ella es muy buena profesora, tiene un método de enseñanza como bastante didáctico, entre otros, por que la materia es en inglés, yo pienso; ya ese problema no se da, pero cuando yo estuve, cuando yo vi Economía Mundial con ella, para ver la materia en inglés aún no se exigía el Toefl, entonces

cuando llegábamos a ver la materia en inglés, muchas personas que estaban no sabían bien inglés; entonces tocaba ir mucho más despacio con ellos por que no entendían bien, había algún vocabulario que no entendían, no se podían expresar; entonces era como enseñándoles inglés y enseñando la materia, entonces algunas cosas como que fueron, no sé, como vistas por encima, por que no se podía profundizar mucho, porque no se podía. Pero en general el método es muy bueno.

C.B: ¿Se podría describir más o menos lo que era una clase, cómo se desarrollaba una clase, así generalmente?

E: ¿Ella que hacia?

C.B. ¿Cómo trabajaba?

E: Inicialmente, ella pues yo supongo que preparaba siempre la clase antes y nos daba una charla del tema, de los puntos importantes y ella buscaba que los que hablaban en inglés interactuaran con ella, y se diera un debate de algunas cosas en la clase; pero pues, como le digo eso no se logró muy fácil, porque mucha gente no hablaba ingles y además se sienten cohibidos por no hablar ingles. Pero pues ella daba una charla y después como un debate y nos preguntaba a algunos, los que podían responder, los que no pues no y después buscaba que los alumnos nos aventuráramos a hablar y hacer exposiciones y cosas así, entonces más que todo eso.

C.B: ¿Utilizaba diferentes métodos o un solo método?

E: Sí, yo pienso que fue con el mismo en todo el curso; la misma manera de darnos la clase todo el semestre y buscaba las mismas cosas y pues no se podía variar mucho, por lo que estoy contando del inglés, pero fue un solo método, yo creo que fue un solo método.

C.B: ¿Y considera que ese método si propiciaba, favorecía el aprendizaje, o lo obstaculizaba, lo dificultaba?

E: Es que la materia que yo vi con ella es muy extensa, y debería tomar un poquito mas de no sé, quizás horas a la semana; ella buscaba abordar los temas más importantes, y estos temas importantes a veces no se abordaban por completo, yo creo que ella lo hacia... pues no sé, buscando que aprendiéramos lo más posible. Pero algunas veces el inglés dificultaba que... es que yo no estaba de acuerdo con que dieran la clase en inglés, sí

que la gente tuviera el Toefl. Yo pienso que la materia como tal fue buena, pero la gente que no sabía inglés, no debía tomar la materia todavía.

C.B: Cuénteme, ¿la clase era algo así como una plenaria dirigida a todo el grupo, trabajaba en grupos pequeños, trabajaba en forma individualizada, que era lo que primaba, lo que predominaba?

E: Muchas veces durante la clase pedía que hiciéramos grupos e hiciéramos actividades en grupo; de hecho éramos muy pocos, entonces eran como tres grupos de tres personas y se trabajaba en grupo, se hacían trabajos en grupo.

C.B: ¿La interacción de ella como era en el grupo?

E: Algunas veces ella buscaba... no sé, por ejemplo, que teníamos que dar ciertas ideas de los temas y ella se acercaba a cada grupo a mirar qué era lo que estábamos haciendo, si estaba bien, si estaba mal, como para que en el momento en el que ya todos los grupos volvieran a unirse, se diera una intervención de todos y se hicieran las cosas como bien, como para no venir a decir cosas que no son.

C.B. ¿Llevaban algún texto, les distribuía material?

E: No teníamos un texto específico, ella nos daba material, nos mandaba lecturas.

C.B: ¿Cuándo dice nos daba lecturas eran para realizar en clase, la realizaba después de clase o la realizaba con anterioridad?

E: Eh, ambas, ella muchas veces traía lecturas, las fotocopiábamos y las leíamos en casa, o se hacían talleres, entonces ella entregaba la lectura y sobre esa lectura se hacía un taller.

C.B: ¿El comportamiento cómo era en general de los compañeros, de los alumnos, cómo era?

E: Pues normal, respecto a XXX, ella es muy muy amigable y con todos tiene una relación muy cercana, entonces somos como amigos; entonces mucho respeto y mucha amistad.

C.B: ¿Alguna vez se presentó algún problema de carácter indisciplinario?

E: No, mientras yo estuve en la clase no, algunas veces la gente no iba a clase, cosas así, pues diferente a eso no.

C.B: ¿Qué era lo que a ella más le preocupaba en relación con ustedes? a ver me explico, ¿qué le interesaba más que aprendieran ustedes?

E: ¿Qué nos interesaba más?, no sé, ¿del tema que nos estaba dando ella?

C.B: A ver, si de pronto puedo expresarme mejor... ¿La preocupación de ella podría decirse que está en lograr el mejor rendimiento, el mejor aprendizaje por parte de ustedes, o se interesaba más por impartir una buena enseñanza, qué se podría decir que trataba?

E: Pues de pronto un mejor rendimiento, ella buscaba que hiciéramos lo mejor posible y pues me imagino que el enfoque de la enseñanza era importante, pero los temas a veces no se abordaban completos, entonces se quedaba como a medias la enseñanza.

C.B: ¿De la forma de trabajar de ella en el aula, qué aspectos le llamaron más la atención?

E: No, normal como con todos los profesores, ella llegaba y daba su clase normal.

C.B: ¿Se podría hablar digamos de lo mejor, qué podría considerarse como fortaleza?

E: Yo creo que la fortaleza de ella es que lograba tener una relación muy cercana con nosotros, la clase se volvía mucho más amigable, mucho más cómoda, mucho más agradable estar en clase con ella y más amena.

C.B: ¿Alguna deficiencia, alguna debilidad, pues sobre todo para corregir?

E: Eh ¿Alguna deficiencia? Yo pienso que en general estaba bien, de pronto en algunos temas que eran un poquito más complicados. Ella habla inglés perfecto porque vivió en Estados Unidos mucho tiempo, pero algunas veces, como que los temas quedaban en el aire, de pronto eso, pero yo pienso que en general, las clases las hizo bien.

C.B: Supongamos que usted tuviera que recomendarle algo, pues damos por sentado que es una excelente profesora, pero siempre uno puede

mejorar, por muy bueno que sea, si usted tuviera que recomendarle a ella ¿en qué sentido le recomendaría algo, qué le pediría, por ejemplo, que cambie?

E: Yo le pediría que cambiara... ¿Qué le pediría que cambiara? Quizás la forma de evaluación.

C.B: ¿Cómo era la evaluación?

E: Era muy suave, o sea, hacía un parcial y el parcial era muy suave, la materia era dura, pero no podía poner un parcial en el que exigiera totalmente, porque la gente no escribe en inglés bien, entonces tenía que preguntar lo que la gente pudiera escribir y eso mas o menos era lo que limitaba la capacidad de la pregunta, entonces... la evaluación era muy fácil, en general es muy fácil pasar la materia. Con ella no aprendimos mucho, el esfuerzo al momento de llegar a los exámenes finales, quizás uno no se esmera tanto como en otras materias en la que uno sí tiene que estudiar y estudiar y estudiar; con ella uno más o menos sabía que podía repasar un poquito antes de que ella llegara al parcial y le iba bien, por que igual ella también calificaba suave y como que la exigencia no llegaba al momento de los exámenes sino que se daba durante el transcurso de las clases, durante el semestre, al momento de los parciales era como muy suave.

C.B: ¿O sea, en términos de calificación, a usted le parece que era justa, apropiada, injusta, inapropiada?

E: No, yo pienso que ella calificaba justo, por lo que uno pudiera escribir, sino que las preguntas que hacía no eran quizás... las preguntas que uno esperaba de un examen final de Economía Mundial; por ejemplo eran preguntas que la gente pudiera contestar, como era en inglés entonces no era lo mismo, como escribir en español. Entonces sí toda la gente no habla bien inglés y mucho menos lo escribe, pues va a quedar difícil preguntarle algo en lo que se va enredar después.

C.B: ¿Además de esas evaluaciones escritas, ella realizaba algún otro tipo de evaluación, o tenía en cuenta algún otro aspecto?

E: Sí, sí, ella hacía, como le comenté, ella buscaba que los alumnos hiciéramos exposiciones, habláramos en clase, entonces tenía en cuenta las participaciones en clase, las exposiciones; es más, al final cuando yo vi con ella, si no recuerdo mal, el último porcentaje de la nota, fue mitad un parcial

escrito y mitad exposición en una fecha que nos había asignado un tiempo antes; entonces también nos corrigió la exposición, teníamos que expresarnos bien en inglés, contestar bien el tema.

C.B: A ver, ¿qué podríamos decir, qué la caracterizaba a ella, la preocupación por la investigación, la preocupación por la asesoría, la preocupación por desarrollar la clase, digamos más o menos en el sentido tradicional, o la preocupación por apoyar o ayudar de forma individual?

E: Yo creo que la preocupación por desarrollar la clase en forma tradicional, ella buscaba que la clase fuera como todas las demás pienso yo, o sea, yo creo que ella no tenía una característica especial como para ir a decirnos, como otras personas. Hay otras personas que tienen sus características especiales, la clase de ella era una clase tradicional, no tenía nada de diferente.

C.B: ¿Qué quiere decir tradicional, como se caracteriza una clase tradicional?

E: Es que yo durante la carrera he tenido unos profesores que han tenido, tienen unas características específicas; yo vi “Banca Comercial e Inversión” con otro profesor y la manera de dar la clase era muy diferente, y era que si usted lee y pone atención le saca provecho, en cambio si usted no lo hace nunca va a aprender, este profesor nunca nos daba una clase magistral sino que el llegaba, se sentaba y esperaba que nosotros contáramos lo que habíamos entendido y el nos corregía, nosotros casi aprendíamos solos; él nos aclaraba dudas y nos enviaba ejercicios para desarrollar, era una clase diferente, nos expresábamos más, se aprendía mucho más. En la clase de Magdalena, ella nos daba una charla, hacía unos talleres, una tarea, unas lecturas y ya, eso es para mí una clase con ella.

C.B: ¿Se podría decir que la clase de ella era muy pasiva o era muy dinámica, muy activa, había mucha participación, interacción de ustedes, o ustedes más bien con ella, eran receptivos, pasivos o qué?

E: Es más bien pasiva, y vuelvo otra vez por lo del inglés, la gente como que no se arriesgaba a hablar, pero yo he visto otras materias en inglés y en las otras materias se ha notado que sí se habla en inglés, quizás porque ahora sí se exige el Toefl y en teoría nos defendimos.

C.B: ¿En general cómo quisiera o hubiera querido que fueran sus profesores?

E: En general como hubiera querido... yo...hubiera, no sé; me hubiera gustado un poquito más de exigencia, yo durante la carrera me esforcé, pero creo que no me esforcé tanto como podía haberlo hecho, entonces me hubiera gustado que hubiera sido un poquito más exigente, que me hubiera tomado mucho más esfuerzo.

C.B: ¿Para todos, o para particularmente la asignatura?

E: Para todos en general; hubo materias duras, pero que en general la mayoría requirieron un esfuerzo normal: estudiar, leer, tener en cuenta las cosa, cómo eran, cuándo eran, y ya.

C.B: ¿De los profesores que tuvo, si volviera a tener clases con ellos, a cuál o a cuáles preferiría y por qué?

E: ¿Cuáles preferiría de toda mi carrera? Eh... El profesor que me dio Micro I, él es un profesor increíble y él tiene una característica y es que siente la Economía con pasión, entonces cuando la trasmite, la trasmite con, no sé, él transmite la pasión de la Economía y es muy muy chévere ver una clase con él. Yo tuve un profesor que me dio tres materias, el me dio “Instrumentos de análisis económicos”, me dio “Economía Dinámica” y “Modelos Económicos” y es un profesor muy bueno, enseña muy bien Matemáticas; yo nunca tuve problemas con él, me parece un buen profesor. El profesor Jorge Enrique Amaya me enseñó de su experiencia, tenía un método de clase, nos explicaba algunas teorías, tiene una experiencia muy amplia en el campo académico; él nos contaba a partir de sus propias experiencias, se aprendía más porque nos contaba como había vivido, nos contaba cómo se movía todo el negocio; yo aprendí mucho de él y de XXX, que fue con el que vi dos materias, “Banca e Inversión” e “Instituciones Bancarias”.

C.B: ¿Le gustaría volver a tener clase con la profesora?

E: Eh... yo no tengo ningún problema con ella, pero no sé, no sé, ella como que fue una profesora normal, entonces pues está bien así, ella no esta dentro de mis elegidas para tomar una materia nuevamente.

C.B: Muchas gracias.

E: No, a ustedes.

Investigativo

Estudiante 21 B. Profesor Planificador.

Entrevistadora: Constanza Corredor.

C.C: Buenas tardes, estamos aquí con XXX, exalumna del profesor. Queremos conversar contigo un poquito, ¿tú recuerdas de la clase del profesor, que método de trabajo tenía él, que metodología usaba él en clase?

E: La metodología era... parte de las notas eran unos talleres que se realizaban, los cuales él entregaba en la clase para resolverlos y entregarlos y después se discutían en la clase, esos casos la mayoría eran en inglés.

C.C: ¿Él dictaba su clase magistral, era combinado, cómo era?

E: La clase... yo vi con él dos materias, una de ellas fue más dinámica que la otra, la que fue más dinámica era porque esos casos teníamos que pasar a exponerlos, eso fue por sugerencia de nosotros porque la clase estaba muy... como muy... cómo se dice, era muy monótona, entonces a raíz de eso, para la siguiente clase, para la siguiente materia que vimos con él le sugerimos que fuera más dinámica entonces él propuso que los casos fueran expuestos por nosotros y que hubiera una retroalimentación y se hiciera más dinámica la materia.

C.C: ¿Y en la parte teórica cómo hacían, ustedes hacían su lectura?

E: Sí, él ponía unos capítulos para leer, desde el comienzo él ponía un programa, un programa y uno tenía que ir mirando en la fecha qué tocaba leer para determinada fecha; la mayoría era en inglés, se leía y al llegar a la clase él preguntaba: ¿hay dudas? Si no hay dudas pues... no se hablaba del tema y seguía la metodología.

C.C: ¿Él acostumbraba mandarles por correo toda esa información?

E: Sí, hartísimo, enviaba información por mail, artículos, trabajos que tocaba hacer.

C.C: ¿Los discutían en clase, eran de lectura obligatoria o para complementar?

E: No, realmente él nunca nos obligó a nada, él no era de control de lectura y verificar que efectivamente sí se había leído, no; ‘hay dudas’, ‘no hay dudas’ ya.

C.C: La forma de evaluar, ¿cómo evaluaba?

E: Eh... ¿en cuanto a qué?

C.C: ¿Cómo sacaba el primer treinta, el segundo, el final?

E: El final era un caso, pues, superespecial. Era un caso y era entregar el caso y ya; que yo me acuerde nunca hubo exámenes, siempre eran caso para entregar, no me acuerdo la verdad si había exámenes, no me acuerdo muy bien, pero eran casos de entregar en grupo.

C.C: ¿Cómo era el manejo de la disciplina en la clase?

E: Súper estricto, súper, súper estricto, realmente, pues al ser él tan exigente con las notas y por la metodología que se llevaba, ¡el ritmo al que nos llevaba todos los días! Exigía ponerle total atención en la clase.

C.C: Una lectura no hecha, ¿una cosa que ya no se podía hacer?

E: Sí, totalmente.

C.C: Tocaba preparar.

E: Sí, y tocaba correr, mejor, no había forma de... por el ritmo en que él nos llevaba, para todas las clase había que leer, para todas las clases había que entregar algún taller, entonces pues tocaba estar al día.

C.C: ¿Qué consideras tú la mayor fortaleza del profesor?

E: Ese dinamismo en que nos mantenía y definitivamente el maneja bien el tema, el único inconveniente, de pronto, era que era en inglés y no toda la gente manejaba el idioma y él asumía que todo el mundo manejaba inglés y la gente le decía ‘oiga pero es que yo no hablo inglés’, ‘no pues, allá usted, pues usted verá como soluciona el problema’; pero pues las lecturas eran en inglés porque él nos decía que los libros en inglés eran los buenos, entonces pues tocaba leer en inglés.

C.C: ¿Qué le sugerirías tú a un próximo alumno del profesor para que le vaya muy bien en la clase con él?

E: Que sepa inglés, definitivamente, básico; eso fue algo que nosotros sugerimos a la Escuela en su momento porque esa materia que vimos con él fue ya en noveno y décimo y nunca fue requisito durante toda la carrera tener inglés, entonces había gente que no lo tenía, y esas personas sufrieron mucho en esa materia, dejaron de percibir cosas que de pronto personas que sabíamos inglés las percibíamos, por las lecturas, y se limitaban de pronto a lo de la clase, o al resumen que hacía otro compañero, entonces ahí había una debilidad por ese lado.

C.C: ¿Sería una debilidad del alumno?

E: Del alumno, y a la vez pues que si la Escuela lo exige desde el comienzo, a noveno, décimo semestre la persona ya va con inglés, no va a tener ningún inconveniente pero en nuestro momento no nos exigían inglés; con lo exigieron ya a lo último, cuando nosotros entramos en noveno y décimo, nos lo exigieron, nos exigieron la preparación del Toefel para podernos graduar, entonces todo fue a última hora, que para muchos alumnos eso fue grave. Entonces qué le sugiero, que sepa inglés y que le dedique tiempo, es una materia de leer mucho, él da mucha bibliografía pero de pronto no todos le dedicábamos el tiempo suficiente a leer pero es un señor que se le puede aprender demasiado porque sabe mucho del tema, sabe mucho.

C.C: Si tú pudieras decirle al profesor, ‘mira, como exalumna tuya yo quisiera que tú en tus próximas clases pudieras mejorar tu clase con esto’, ¿qué le dirías?

E: Que se preocupe un poquito más por si los alumnos aprendieron el tema o no.

C.C: ¿Va de largo?

E: Sí, que él se preocupe más por eso, por qué, porque uno como alumno, ya porque yo soy exalumna y por estar laborando, pienso que de pronto perdí mucho tiempo en algunas de esas materias y no le saqué el jugo suficiente, ¿sí?. Entonces, cómo alumnos que le saquen el jugo a ese profesor porque el señor sabe mucho y da muchas herramientas para aprender, pero qué pasa, que el profe a la vez se preocupa: ‘leyeron o no leyeron’, entonces toda la gente, pues obviamente: ‘sí, sí se leyó’, entonces ‘no tienen dudas’,

pues si uno no leyó: ‘no, no hay dudas’, ‘ah, perfecto’, listo, sigue adelante, entonces preocuparse un poco más por...

C.C: ¿La retroalimentación?

E: Por esa retroalimentación con su alumno, porque lo que él dice en una clase uno se lo aprende perfecto, y es súper bueno, pero realmente lo que uno está haciendo por fuera de la clase... yo sé que es responsabilidad de uno pero realmente como integridad del profesor es preocuparse por si sus alumnos sí están captando totalmente el mensaje

C.C: Bien.

E: De pronto en el tema de los talleres, él asumía que la gente manejaba muchos temas a un nivel muy alto, eso fue otro inconveniente, entonces había gente perdida a la hora de los talleres, y para él resolver una duda respondía con más preguntas, era un camello, pues, tratar de localizarlo para que lo guiara a uno un poco más de frente para resolver el taller.

C.C: ¿El alumno esperaba una respuesta más clara?

E: Sí.

C.C: ¿O esperaba que su profesor le diera la respuesta o...?

E: Sí, eso es lo que normalmente él decía, ‘ah, es que usted quiere que yo le de la respuesta’, pero pues realmente si faltaba un poco más de orientación de parte de él porque los casos eran supremamente amplios, supremamente amplios, y al ser en inglés quedaban muchas dudas, entonces de pronto un poco más de acercamiento con esto; él lo mejoró al final realmente, él lo mejoró al final porque cuando ya estábamos terminando pues hubo muchos problemas porque la gente llegaba al momento del taller, a entregar el taller y quedaban muchas dudas entonces empezaban a preguntarle, ‘esta cosa’, para uno tratar de que no lo recogiera porque uno no estaba tranquilo, no se habían aclarado dudas, entonces ya a lo último él que hacía: cuando ya llegábamos a la clase ‘muestre usted cómo lo resolvió, usted cómo lo resolvió’ y eso sí ya era una retroalimentación, ya quedaba claro y daba la oportunidad, vuelva y hágalo y vuelva entréguelo... pues eso sirvió hartísimo pero ya fue el final.

C.C: Al final. ¿Esas sugerencias ustedes no se las hicieron a él?

E: Sí claro, por eso hubo cambios al final.

C.C: Igual al comienzo hubo cambios porque ya venían como de otra clase, es decir, ¿es una persona que oye las necesidades de sus alumnos?

E: Sí, sí, pero no es una persona difícil, no es la persona más abierta a escuchar de todas, pero sí, pero por su mismo estilo, pero porque es muy bueno y él es muy exigente con los alumnos, entonces al ser muy exigente, nosotros no veníamos a ese ritmo, entonces fue un choque muy duro con él al ser él tan exigente, pero que es muy bueno, o sea, si el nivel que el da fuera así en la Escuela desde el comienzo sería súper bueno.

C.C: ¿Y ya sería como una debilidad de la Escuela no del maestro?

E: Nosotros sentimos eso, y realmente yo también lo sentí, porque fue muy suave todo el comienzo y al final este señor nos puso en forma, entonces no veníamos acostumbrados a ese ritmo, obviamente a uno le rinde, pues rinde, pero de pronto el ritmo no era el que veníamos acostumbrados; pero el nivel que él da de su materia es muy bueno.

C.C: ¿Cuál fue tu desempeño en esa materia?

E: Fue bueno.

C.C: ¿Fue bueno?

E: Sí.

C.C: ¿A los demás compañeros cómo les fue?

E: Fue la tortura, realmente, la materia fue la tortura del semestre pero se aprendió mucho.

C.C: ¿Y la mortandad académica fue alta?

E: No mucho porque el examen final sirvió mucho porque fue muy práctico, él nos hizo la simulación de una subasta y nos organizó por grupos, y el grupo que ganara tenía la mayor nota entonces nadie terminaba perdiendo el examen final, eso ayudó a los que de pronto iban colgados.

C.C: ¿Ahora en tu vida profesional tú sientes que lo que él te dio te ha servido mucho?

E: Sí, en el trabajo que estoy actualmente sí, sí porque la parte de finanzas es la que estoy trabajando actualmente, y muchas de las cosas que aprendimos con él las estoy aplicando, inclusive mucha de la bibliografía que él nos dio, que en el momento no se le paró muchas bolas, yo había guardado cierta información de eso, me remito en este momento a esa información.

C.C: Si tú necesitaras ahora como profesional hablar con él, algo al respecto de lo que necesites en tu trabajo, ¿crees que puedes llamarlo, preguntarle que él va contestarte, tendrías esa posibilidad, te provocaría llamarlo?

E: Sí, claro, o sea, sí porque yo sé que él sabe mucho y es un excelente maestro, lo que no sé es si me va...

C.C: ¿A colaborar?

E: Pues yo supongo, partiría del hecho que sí, por ser exalumna y por haber sido un profesor y todo eso, supongo que sí.

C.C: No era más, te agradecemos muchísimo y gracias.

E: OK, de nada.

APENDICE 26. Resultados de las entrevistas a profesores Directivos

Profesor	Directivo	Participativo Tutorial	Participativo Planificador	Participativo Investigativo	ESTILO
Profesor 10	60	20	44,9	36,7	DIRECTIVO
Profesor 11	50	41,7	41,6	25	DIRECTIVO
Profesor 22	50	41,7	49,9	25	DIRECTIVO

APENDICE 27. Correlación estilo pedagógico entre resultados de encuestas a estudiantes y entrevistas a estudiantes de alta y baja calificación

			Estilo docente según estudiante alta calificación en entrevista				
			Directivo	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total	
Estilo según estudiantes en encuestas	Directivo	Recuento	2	0	0	2	
		% de Estilo según estudiantes en encuestas	100.0%	.0%	.0%	100.0%	
		% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista	66.7%	.0%	.0%	33.3%	
		% del total	33.3%	.0%	.0%	33.3%	
		Participativo Planificador	Recuento	1	0	0	1
			% de Estilo según estudiantes en encuestas	100.0%	.0%	.0%	100.0%
	% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista		33.3%	.0%	.0%	16.7%	
		% del total	16.7%	.0%	.0%	16.7%	
		Participativo Tutorial	Recuento	0	1	1	2
			% de Estilo según estudiantes en encuestas	.0%	50.0%	50.0%	100.0%
	% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista		.0%	50.0%	100.0%	33.3%	
		% del total	.0%	16.7%	16.7%	33.3%	
Participativo Investigativo		Recuento	0	1	0	1	
		% de Estilo según estudiantes en encuestas	.0%	100.0%	.0%	100.0%	
	% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista	.0%	50.0%	.0%	16.7%		
	% del total	.0%	16.7%	.0%	16.7%		
	Total	Recuento	3	2	1	6	
		% de Estilo según estudiantes en encuestas	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%	
% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
% del total		50.0%	33.3%	16.7%	100.0%		

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.745	.277
	N de casos válidos	6	

			Estilo docente según estudiante baja calificación en entrevista				
			Directivo	Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo según estudiantes en encuestas	Directivo	Recuento	2	0	0	0	2
		% de Estilo según estudiantes en encuestas	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	66.7%	.0%	.0%	.0%	33.3%
		% del total	33.3%	.0%	.0%	.0%	33.3%
	Participativo Planificador	Recuento	1	0	0	0	1
		% de Estilo según estudiantes en encuestas	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	33.3%	.0%	.0%	.0%	16.7%
		% del total	16.7%	.0%	.0%	.0%	16.7%
	Participativo Tutorial	Recuento	0	1	1	0	2
		% de Estilo según estudiantes en encuestas	.0%	50.0%	50.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	.0%	100.0%	100.0%	.0%	33.3%
		% del total	.0%	16.7%	16.7%	.0%	33.3%
	Participativo Investigativo	Recuento	0	0	0	1	1
		% de Estilo según estudiantes en encuestas	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	.0%	.0%	.0%	100.0%	16.7%
		% del total	.0%	.0%	.0%	16.7%	16.7%
	Total	Recuento	3	1	1	1	6
		% de Estilo según estudiantes en encuestas	50.0%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	50.0%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.816	.213
N de casos válidos		6	

APENDICE 28. Correlación estilo pedagógico (resultados encuestas a estudiantes) y el estilo pedagógico (según la entrevistas a estudiantes)

			Estilo entrevista estudiantes				
			Directivo	Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo según estudiantes en encuestas	Directivo	Recuento	4	0	0	0	4
		% de Estilo encuesta según estudiantes	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo entrevista estudiantes	57.1%	.0%	.0%	.0%	28.6%
		% del total	28.6%	.0%	.0%	.0%	28.6%
	Participativo Planificador	Recuento	2	0	0	0	2
		% de Estilo encuesta según estudiantes	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo entrevista estudiantes	28.6%	.0%	.0%	.0%	14.3%
		% del total	14.3%	.0%	.0%	.0%	14.3%
	Participativo Tutorial	Recuento	1	1	3	1	6
		% de Estilo encuesta según estudiantes	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%	100.0%
		% de Estilo entrevista estudiantes	14.3%	100.0%	75.0%	50.0%	42.9%
		% del total	7.1%	7.1%	21.4%	7.1%	42.9%
	Participativo Investigativo	Recuento	0	0	1	1	2
		% de Estilo encuesta según estudiantes	.0%	.0%	50.0%	50.0%	100.0%
		% de Estilo entrevista estudiantes	.0%	.0%	25.0%	50.0%	14.3%
		% del total	.0%	.0%	7.1%	7.1%	14.3%
	Total	Recuento	7	1	4	2	14
		% de Estilo encuesta según estudiantes	50.0%	7.1%	28.6%	14.3%	100.0%
		% de Estilo entrevista estudiantes	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	50.0%	7.1%	28.6%	14.3%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.684	.195
	N de casos válidos	14	

APENDICE 29. Correlación estilo padagógico, según entrevistas a docentes, y estilo pedagógico en entrevistas a estudiantes de alta y baja calificación

			Estilo docente según estudiante alta calificación en entrevista			
			Directivo	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo del docente según entrevista del docente	Directivo	Recuento	3	0	0	3
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	100.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista	100.0%	.0%	.0%	50.0%
	Participativo Planificador	% del total	50.0%	.0%	.0%	50.0%
		Recuento	0	1	0	1
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	.0%	100.0%	.0%	100.0%
	Participativo Tutorial	% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista	.0%	50.0%	.0%	16.7%
		% del total	.0%	16.7%	.0%	16.7%
		Recuento	0	0	1	1
	Participativo Investigativo	% de Estilo del docente según entrevista del docente	.0%	.0%	100.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista	.0%	.0%	100.0%	16.7%
		% del total	.0%	.0%	16.7%	16.7%
Total	Total	Recuento	0	1	0	1
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	.0%	100.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista	.0%	50.0%	.0%	16.7%
	Total	% del total	.0%	16.7%	.0%	16.7%
		Recuento	3	2	1	6
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de alta calificación en entrevista	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Total	% del total	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.816	.062
N de casos válidos		6	

			Estilo docente según estudiante baja calificación en entrevista				
			Directivo	Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo del docente según entrevista del docente	Directivo	Recuento	3	0	0	0	3
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	100.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%
	Participativo Planificador	% del total	50.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%
		Recuento	0	0	1	0	1
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	.0%	.0%	100.0%	.0%	100.0%
	Participativo Tutorial	% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	.0%	.0%	100.0%	.0%	16.7%
		% del total	.0%	.0%	16.7%	.0%	16.7%
	Participativo Investigativo	Recuento	0	1	0	0	1
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	.0%	100.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	.0%	100.0%	.0%	.0%	16.7%
	Total	% del total	.0%	16.7%	.0%	.0%	16.7%
		Recuento	0	0	0	1	1
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%
	Total	% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	.0%	.0%	.0%	100.0%	16.7%
		% del total	.0%	.0%	.0%	16.7%	16.7%
		Recuento	3	1	1	1	6
	Total	% de Estilo del docente según entrevista del docente	50.0%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%
		% de Estilo docente según estudiante de baja calificación en entrevista	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	50.0%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.866	.035
N de casos válidos		6	

APENDICE 30. Correlación estilo en encuestas y estilo en entrevistas, según profesores

			Estilo del docente según entrevista del docente				
			Directivo	Participativo Planificador	Participativo Tutorial	Participativo Investigativo	Total
Estilo según profesor en encuestas	Participativo Planificador	Recuento	2	0	0	0	2
		% de Estilo según profesor en encuesta	100.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	66.7%	.0%	.0%	.0%	28.6%
		% del total	28.6%	.0%	.0%	.0%	28.6%
	Participativo Tutorial	Recuento	1	1	1	0	3
		% de Estilo según profesor en encuesta	33.3%	33.3%	33.3%	.0%	100.0%
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	33.3%	100.0%	100.0%	.0%	42.9%
		% del total	14.3%	14.3%	14.3%	.0%	42.9%
	Participativo Investigativo	Recuento	0	0	0	2	2
		% de Estilo según profesor en encuesta	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	.0%	.0%	.0%	100.0%	28.6%
		% del total	.0%	.0%	.0%	28.6%	28.6%
	Total	Recuento	3	1	1	2	7
		% de Estilo según profesor en encuesta	42.9%	14.3%	14.3%	28.6%	100.0%
		% de Estilo del docente según entrevista del docente	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	42.9%	14.3%	14.3%	28.6%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.769	.120
	N de casos válidos	7	

APENDICE 31. Correlación entre actitud del profesor hacia los alumnos y actitud del profesor hacia la evaluación (en entrevistas)

			Actitud del profesor hacia la evaluación en entrevista			
			Alto	Medio	N.A	Total
Actitud del profesor hacia los alumnos en entrevista	Alto	Recuento	3	0	0	3
		% de Actitud del profesor hacia los alumnos en entrevista	100.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Actitud del profesor hacia la evaluación en entrevista	60.0%	.0%	.0%	37.5%
		% del total	37.5%	.0%	.0%	37.5%
	Medio	Recuento	2	1	0	3
		% de Actitud del profesor hacia los alumnos en entrevista	66.7%	33.3%	.0%	100.0%
		% de Actitud del profesor hacia la evaluación en entrevista	40.0%	100.0%	.0%	37.5%
		% del total	25.0%	12.5%	.0%	37.5%
	N.A	Recuento	0	0	2	2
		% de Actitud del profesor hacia los alumnos en entrevista	.0%	.0%	100.0%	100.0%
		% de Actitud del profesor hacia la evaluación en entrevista	.0%	.0%	100.0%	25.0%
		% del total	.0%	.0%	25.0%	25.0%
	Total	Recuento	5	1	2	8
		% de Actitud del profesor hacia los alumnos en entrevista	62.5%	12.5%	25.0%	100.0%
		% de Actitud del profesor hacia la evaluación en entrevista	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	62.5%	12.5%	25.0%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.739	.048
	N de casos válidos	8	

APENDICE 32. Correlación entre actitud de los estudiantes de alta calificación hacia el profesor y la actitud de los estudiantes de alta calificación hacia la asignatura

			Actitud del estudiante de alta calificación hacia la asignatura en entrevista			
			Alto	Medio	N.A	Total
Actitud del estudiante de alta calificación hacia el profesor en entrevista según profesor	Alto	Recuento	5	0	0	5
		% de Actitud del estudiante de alta calificación hacia el profesor en entrevista	100.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de Actitud del estudiante de alta calificación hacia la asignatura en entrevista	100.0%	.0%	.0%	62.5%
	Medio	% del total	62.5%	.0%	.0%	62.5%
		Recuento	0	2	0	2
		% de Actitud del estudiante de alta calificación hacia el profesor en entrevista	.0%	100.0%	.0%	100.0%
		% de Actitud del estudiante de alta calificación hacia la asignatura en entrevista	.0%	100.0%	.0%	25.0%
		% del total	.0%	25.0%	.0%	25.0%
	N.A	Recuento	0	0	1	1
		% de Actitud del estudiante de alta calificación hacia el profesor en entrevista	.0%	.0%	100.0%	100.0%
		% de Actitud del estudiante de alta calificación hacia la asignatura en entrevista	.0%	.0%	100.0%	12.5%
		% del total	.0%	.0%	12.5%	12.5%
Total		Recuento	5	2	1	8
		% de Actitud del estudiante de alta calificación hacia el profesor en entrevista	62.5%	25.0%	12.5%	100.0%
		% de Actitud del estudiante de alta calificación hacia la asignatura en entrevista	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	62.5%	25.0%	12.5%	100.0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.816	.003
	N de casos válidos	8	

APENDICE 33. Correlación entre el estilo del profesor según estudiantes en entrevista y la actitud del estudiante

	Alto	Medio	Bajo	Total
Directivo	4	2	1	7
Participativo Planificador	1	0	0	1
Participativo Tutorial	3	1	0	4
Participativo Investigativo	1	1	0	2
Total	9	4	1	14

SOBRE LOS AUTORES

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Grupo de investigación INVEDUSA

Maestría en Docencia e Investigación Universitaria

Escuela de Filosofía y Humanidades

Codirectores

Carmen Cecilia Suárez Mantilla

Ph.D. en Planeación de Sistemas Educativos. Investigadora y escritora en el campo de la educación y de la literatura. Directora y docente de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria y codirectora del Grupo de Investigación INVEDUSA, de la Universidad Sergio Arboleda. Entre sus publicaciones se destacan: “Los ritmos mentales” (coautora con Mauricio Botero Montoya); “La inteligencia, el aprendizaje y el pensamiento creativo” y “Un vestido rojo para bailar boleros” (cuentos).

Campo Elías Burgos

Ph.D. en Filosofía. Investigador, Coordinador del Área Pedagógica de la Universidad Sergio Arboleda y Docente en la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria; codirector del Grupo de Investigación INVEDUSA y Director del Grupo de Investigación Mundo 3 de la Universidad Sergio Arboleda; Consultor de la UNESCO. Entre sus publicaciones se destacan: “La lógica de las Ciencias Sociales según Karl Popper”; “Lecciones Elementales de Filosofía” y “Fundamentos Generales del Currículo” (coautor).

Investigadoras

Constanza Corredor Real

Especialista en Docencia e Investigación Universitaria y en Estudios Políticos. Licenciada en Educación. Ha sido profesora investigadora de la Universidad Sergio Arboleda por más de 10 años.

Irma Amalia Molina Bernal

Mg. en Docencia e Investigación Universitaria. Profesora investigadora de la Universidad Sergio Arboleda y de otras universidades del país. Autora del libro “Caminemos maestros”. Ha publicado diversos artículos en revistas en temas educativos.

Ana María Rueda García

Especialista en Docencia e Investigación Universitaria. Licenciada en Filosofía y Humanidades. Actualmente es profesora investigadora de la Universidad Sergio Arboleda.

Asesor estadístico

Carlos Fernando Duitama Ochoa

Mg. en Finanzas y Mercados Financieros. Actualmente es profesor en la Universidad Sergio Arboleda y ha sido profesor y director de investigación en distintas universidades del país.

Semillero de investigación

Diana Díaz Devia

Estudiante del programa de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda (pendiente grado). Ha sido profesora en varios colegios en Bogotá.

Andrea del Pilar Casallas Moya

Estudiante del programa de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda (pendiente grado).

Carolina Martínez Díaz

Estudiante del programa de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda (pendiente grado). Ha sido profesora en varios colegios en el país.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición
Facultad de Educación

Directora:

María Alexandra Rendón Uribe

Ph.D. en Ciencias Pedagógicas. Investigadora, profesora de la Universidad de Antioquia en el Doctorado en Educación y Directora del Grupo Educación, Lenguaje y Cognición. Entre sus publicaciones destacamos: “Creatividad vs. Autoritarismo” y “Reflexión sobre los modelos mentales y la formación cognitiva de los profesionales en Educación”.

Investigadoras:**Omaira Aristizábal Zuluaga**

Especialista en Niños, con énfasis en Psicoanálisis. Actualmente es profesora investigadora de la Universidad de Antioquia y de la Universidad San Buenaventura (Medellín); también es asesora del proyecto Buen Vivir en Familia, de la Alcaldía de Medellín. Es autora de diversos artículos en el área educativa.

Ligia Carvajal

Mg. en Educación y Desarrollo Humano. Es docente, investigadora y asesora de trabajos de grado de la Universidad de Antioquia. Su última investigación se titula: Los sentidos que los/las estudiantes y la maestra le atribuyen a las relaciones en el aula de clase.

Amparo Holguín Higueta

Mg. en Educación. Es docente investigadora de la Universidad de Antioquia. Ha sido profesora en diversas universidades del país. Autora de artículos en libros y revistas en el área de la Educación.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, UNAM

Facultad de Estudios Superiores Aragón, FES Aragón

División de Humanidades y Artes

Director**Jesús Escamilla Salazar**

Ph.D. en Pedagogía. Escritor e investigador, Jefe de la División de Humanidades y Artes de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), FES Aragón. Autor de varios libros y artículos sobre el tema pedagógico.

Investigadora**Leticia Sánchez**

Mg. en Ciencias de la Educación. Jefa de la Carrera de Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, FES Aragón.

¿Cuáles son los estilos pedagógicos de nuestros docentes?, ¿qué ocurre en nuestras universidades? Buscando responder a estas preguntas, iniciamos en la Universidad Sergio Arboleda la investigación Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, a la cual se sumaron luego, a través de convenios, la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Fue a finales del siglo XIX cuando María Montessori recogió en su método una serie de influencias, especialmente de Decroly y Fröebel, que transformaron el modelo de enseñanza, convirtiendo al alumno en el centro y afirmando la necesidad de que él mismo construya su aprendizaje como único camino a la adquisición del conocimiento. Esto ha marcado el desarrollo de la pedagogía a partir de entonces. Entre estas dos tendencias, la directiva y la pedagogía activa, se encuentran diversos estilos pedagógicos.

Este libro recoge los avances de dicha investigación en las tres universidades y es un aporte a la reflexión sobre el tema, con el ánimo de ayudar a nuestros docentes y alumnos en la búsqueda del conocimiento y la creatividad.



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Universidad Sergio Arboleda,
Maestría en Docencia
e Investigación Universitaria,
Escuela de Filosofía y
Humanidades,
Grupo de investigación
INVEDUSA



Universidad Nacional Autónoma
de México –FES Aragón,
División de Humanidades y Artes



Universidad de Antioquia,
Facultad de Educación,
Grupo de Investigación,
Educación, Lenguaje y
Cognición



Carrera 15 No. 74-40 Tels. (1) 3257500 ext. 2131 - 3220538 - 3217240. Bogotá, D.C.
Calle 18 No. 14A-18 Tels: (5) 420 3838 - 4202651. Santa Marta.
www.usergioarboleda.edu.co